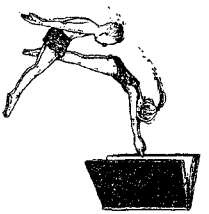
Dime, de Aidan Chambers, es una propuesta, un enfoque desarrollado a lo largo de años de trabajo, que ofrece información práctica sobre la conversación literaria en las aulas de clase, explicando algunos de los procesos involucrados en la lectura y la conversación sobre los libros, y bosquejando las reglas básicas establecidas por quienes lo han puesto en marcha con éxito. De su experiencia se ha formulado una estructura, "un repertorio de preguntas que ayuda a los lectores a hablar de sus lecturas", una herramienta a través de la cual los profesores pueden ayudar a quienes se inician en la lectura a compartirla con otros lectores y, juntos, construir, disfrutar y dar sentido a esa experiencia.

www.fondodeculturaeconomica.com

Dime

Los niños, la lectura y la conversación

Aidan Chambers



FONDO DE CULTURA
ECONÓMICA

ESPACIOS PARA LA LECTURA

Como fuente primaria de información, instrumento básico de comunicación y herramienta indispensable para participar socialmente o construir subjetividades, la palabra escrita ocupa un papel central en el mundo contemporáneo. Sin embargo, la reflexión sobre la lectura y escritura generalmente está reservada al ámbito de la didáctica o de la investigación universitaria.

La colección Espacios para la Lectura quiere tender un puente entre el campo pedagógico y la investigación multidisciplinaria actual en materia de cultura escrita, para que maestros y otros profesionales dedicados a la formación de lectores perciban las imbricaciones de su tarea en el tejido social y, simultáneamente, para que los investigadores se acerquen a campos relacionados con el suyo desde otra perspectiva.

Pero, en congruencia con el planteamiento de la centralidad que ocupa la palabra escrita en nuestra cultura, también pretende abrir un espacio en donde el público en general pueda acercarse a las cuestiones relacionadas con la lectura, la escritura y la formación de usuarios activos de la lengua escrita.

Espacios para la Lectura es pues un lugar de confluencia de distintos intereses y perspectivas, y un espacio para hacer públicas realidades que no deben permanecer sólo en el interés de unos cuantos. Es también una apuesta abierta en favor de la palabra.

Dime

Los niños, la lectura y la conversación

Espacios para la Lectura

Dime

Los niños, la lectura y la conversación

Aidan Chambers

Traducción de
Ana Tamarit Amieva

FONDO DE CULTURA
ECONÓMICA

Primera edición en inglés, 1993
Primera edición en español, 2007
Tercera reimpresión, 2014
Primera reimpresión, FCE Chile, 2015

Chambers, Aidan
Dime. Los niños, la lectura y la conversación / Aidan Chambers; tr. Ana Tamarit Amieva. — México : FCE, 2007
171 p. ; 21 × 14 cm — (Colec. Espacios para la Lectura)
Título original: Tell Me: Children, Reading and Talk
ISBN 978-968-16-8453-2

1. Lectura – Fomento I. Tamarit Amieva, Ana, tr. II. Ser. III. t.

LC Z1037 Dewey 028. 5 Ch327l

Distribución mundial

© 1993, Aidan Chambers
Título original: *Tell me: Children, Reading and Talk*

D. R. © 2007, Fondo de Cultura Económica
Carretera Picacho-Ajusco, 227; 14738 México, D. F.
www.fondodeculturaeconomica.com
Empresa certificada ISO 9001:2008

Viñeta de portada: Joep Bertrams, tomada de *The Reading Environment*, Aidan Chambers, Thimble Press, 1991.

Proyecto editorial: Daniel Goldin
Coordinación editorial: Miriam Martínez
Traducción: Ana Tamarit Amieva

Comentarios: librosparaninos@fondodeculturaeconomica.com
Tel.: (55)5449-1871. Fax: (55)5449-1873

ISBN 978-968-16-8453-2

Impreso en Chile • *Printed in Chile*

Índice

Introducción 11

1. **Los inicios de "Dime"** 15
2. **Tres situaciones compartidas** 21
   Compartir el entusiasmo 21
   Compartir los desconciertos (es decir, las dificultades) 22
   Compartir las conexiones (es decir, descubrir los patrones) . . 24
3. **Cuatro modos de habla** 29
   Hablar para sí mismo 30
   Hablar a otros 31
   Hablar juntos 34
   Hablar de lo nuevo 34
4. **¿Son críticos los niños?** 39
5. **Los niños como críticos** 43
   Los que se inician en "Dime" 49
   Algunas conclusiones 52
6. **Comunicar honorablemente** 61
7. **¿Por qué "Dime"?** 65
   "Dime..." 66
8. **¿Qué significa...?** 67
   Enunciar lo obvio 68
   La maestra espera 69
9. **¿Cómo lo sabes?** 73
10. **La elección del texto** 81
    La elección de la maestra 86
    Registros de lectura 93
11. **La lectura del texto** 95
    La lectura en clase 95
    La lectura en el tiempo propio 97

La relectura 98
El tiempo entre la lectura y la conversación 99
La conversación informal entre lecturas. 100
12. Resaltar 101
Resaltar el primer tema de conversación 102
Comenzar la conversación. 107
13. La estructura de las preguntas de "Dime": básicas, generales y especiales 111
Las preguntas básicas 111
Las preguntas generales 111
Las preguntas especiales. 114
La estructura. 116
Dime... 117
14. Escenas de "Dime" en acción. 123
Todos principiantes 124
Conectándose con *La grúa* 129
Diario íntimo del avance de una lectura. 138
15. Juegos con "Dime" 157
El juego de la oración 157
El juego del no lector 159
El juego de la responsabilidad 160
El juego de la asociación de palabras 161
El juego de las preguntas 162
Comentario final 165

BIBLIOGRAFÍA 167
ÍNDICE DE NOMBRES 169

El propósito no es empacar en nuestro bolso de viaje sólo lo mejor que se ha dicho y pensado, sino encontrar formas de discusión crítica que mejoren la amplitud o la profundidad o la precisión de nuestras apreciaciones... un tipo de conversación que podría *llevarnos a alguna parte:* no el compartir opiniones, sino una manera de aprender unos de otros sobre el valor ético de las narraciones...

WAYNE C. BOOTH, *Las compañías que elegimos*

La palabra escrita puede caer en manos de cualquier bribón o tonto. Sólo en ciertos tipos de conversación personal podemos aclarar cabalmente el mutuo entendimiento.

IRIS MURDOCH, *Metaphysics as a Guide to Morals*

Una nueva descripción de la lectura podría cambiar lo que *es* leer; ciertamente cambiaría la manera en que la vemos... Si empezáramos ahora a hablar de la lectura en términos de *diálogo* y *deseo,* ¿no sería ese un mejor comienzo?

MARGARET MEEK en *New Readings. Contributions to an Understanding of Literacy*

Algunos de los libros comentados por los niños en las citas transcritas en las siguientes páginas están agotados y no se pueden conseguir fácilmente. Por lo tanto, he intentado seleccionar párrafos que no requieren un conocimiento detallado del libro para entender qué se está diciendo y cómo responden los niños. Lo más importante es estar atentos a lo que dicen y a cómo la maestra maneja la conversación.

Introducción

Vivimos en la era de la conversación. La gente nunca antes había hablado tanto. El teléfono, la radio, el cine, la televisión y las grabaciones en audio y video han incrementado nuestras oportunidades de conversar, no sólo cuando estamos juntos, sino también a través de la distancia y el tiempo. Éste ha sido el siglo de la plática.

Antes, a los niños se les enseñaba que podían ser vistos, pero no oídos. Hoy se critica a los adultos por no escuchar lo suficiente a los niños, que son estimulados dentro y fuera de la escuela para que expresen sus ideas. En estos días se nos juzga por cómo nos expresamos, y eso no significa que hablemos mejor ni que escuchemos con más atención que nuestros antepasados en épocas menos locuaces.

Dime trata de cómo ayudar a los niños a hablar bien sobre los libros que han leído. Y no sólo a hablar bien, sino también a escuchar bien (lo que quiero decir con *bien* se irá aclarando, espero, en el camino). Y a hablar bien no sólo sobre los libros, sino sobre cualquier texto, desde una palabra hasta los escritos que llamamos literatura, que es el tipo de texto en el que me voy a concentrar. *Dime* se complementa con *El ambiente de la lectura,* que se ocupa de cómo los adultos ayudan a los niños a gozar de los libros, ofreciéndoles contextos y actividades organizadas para estimular a los niños a leer ávida y reflexivamente. Al igual que su complemento, este libro está dirigido a quienes trabajan con los niños y los libros, particularmente las maestras: tanto las que quieren actuali-

zar y revisar su práctica como las que recién comienzan su carrera.

No estoy interesado en la conversación en sí, sino en el papel que juega en la vida de lectores que discriminan, piensan y gozan con la lectura. Porque creo que la lectura *como un todo* (que es mucho más que el tiempo que tardamos en pasar nuestra vista por las páginas impresas) es una actividad mucho más productiva, mucho más valiosa, que la conversación por sí misma. Pero también creo que la conversación es esencial en nuestras vidas, en buena medida porque la mayoría de nosotros, como suele decirse, no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo. Siempre y cuando sepamos hablar bien y no dejemos simplemente caer las palabras en un parloteo sin sentido que no nos lleva a ningún lado.

Hablar bien sobre los libros es una actividad en sí muy valiosa, pero también es el mejor entrenamiento que existe para hablar bien sobre otras cosas. De modo que, al ayudar a los niños a hablar de sus lecturas, los ayudamos a expresarse acerca de todo lo otro que hay en sus vidas.

En la era de la conversación, ¿qué podría ser más útil?

Recientemente, en Canadá, asistí a una clase con niños de diez años que hablaban tan bien sobre sus lecturas que un maravillado educador, también de visita, le pidió a la maestra sus apuntes. "Bueno —contestó ella—, si me lleva a mí, con todos los libros de nuestro salón, y me permite hacer con sus niños lo que he hecho con éstos durante los últimos meses, tendrá mis apuntes de clase."

Enseñar a los lectores, sean niños o adultos, a hablar bien, no es algo que se logre en unos pocos días, ni es una empresa programática que se pueda expresar en una lección de tres pasos mecánicos que cualquiera pueda seguir con éxito. Inclu-

so escribir por extenso sobre el tema no lleva a obtener resultados satisfactorios. El hecho es que aprendemos a hablar bien conversando con gente que ya sabe cómo hacerlo, del mismo modo que la mejor manera de aprender a enseñar es trabajando con una maestra experimentada. Como lectores, como conversadores, como maestros, todos somos aprendices. Y al igual que en las artes basadas en una destreza manual, lo único que puedo hacer es ofrecer información práctica, explicar algunos de los procesos y resumir las reglas básicas desarrolladas por practicantes experimentados. El resto (el arte y la esencia) sólo se aprende con el hacer. No hay atajos y no existe otro camino más que la práctica.

Según mi experiencia, el mejor lugar para empezar somos nosotros mismos como lectores y hablantes. Durante la década de los años ochenta fui parte de un pequeño grupo de maestros que nos reuníamos para mejorar nuestra manera de enseñar la lectura a los niños; entonces descubrimos la importancia de la conversación en este proceso. De ahí surgió lo que conocemos como el enfoque "Dime": un enfoque, no un método ni un sistema ni un programa esquemático. No un conjunto rígido de reglas, sino simplemente una manera de formular cierto tipo de preguntas que cada uno de nosotros puede adaptar para ajustarlas a su personalidad y a las necesidades de sus estudiantes.

Este breve libro ha crecido sobre esa base y se ha ido afinando y extendiendo gracias al trabajo realizado por mí y por otros maestros que me han comunicado sus experiencias: desde aquellos que trabajan con niños de preescolar, pasando por los de primaria, secundaria y preparatoria, hasta quienes fungen como tutores de maestros que estudian un posgrado o están ya en activo.

Al igual que *El ambiente de la lectura* y otras publicaciones de Thimble Press, como *How Texts Teach What Readers Learn,*

de Margaret Meek, y *Read With Me,* de Liz Waterland, este libro debe considerarse como un taller, más que un ensayo o una disertación. Aunque, por supuesto, toda enseñanza práctica necesita estar cuidadosamente afincada en la teoría. El enfoque "Dime" se forjó a partir de lecciones aprendidas en el estudio de la fenomenología de la lectura (en la que nos ayudó Wolfgang Iser), junto con la teoría de la recepción, los agudos aportes de los críticos feministas (especialmente lo que dicen acerca del discurso cooperativo) y los escritos de varios pensadores, especialmente Roland Barthes, Jonathan Culler, Jerome Bruner, Margaret Meek y Wayne C. Booth.

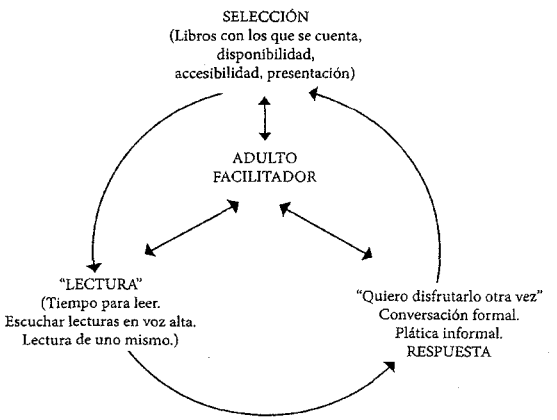
Un último comentario a modo de introducción. Existe una correlación entre la riqueza del ambiente de lectura en el que viven los lectores y la riqueza de su conversación sobre lo que han leído. Los niños a quienes se les ofrecen libros apropiados y bien elegidos, a quienes cada día se les lee en voz alta, de quienes se espera que lean por sí mismos con la misma frecuencia y que son estimulados para que platiquen informalmente entre ellos y con sus maestros sobre sus lecturas, están bien preparados para participar en el tipo de conversación formal de la que hablamos aquí. Aquellos a quienes no se les ha puesto tanta atención, probablemente no responderán con la misma presteza al planteamiento de "Dime".

Sobre este tema escribí ya en *El ambiente de la lectura,* y es una parte esencial en la formación de un lector. Cualquier maestra que se meta de lleno a las sesiones de "Dime" y encuentre que las cosas no están saliendo bien, no debe culpar al planteamiento antes de considerar la historia de lecturas y el ambiente de lectura de los estudiantes *y la maestra* involucrados.

1. Los inicios de "Dime"

¿Dónde "entra" la conversación, en lo que algunos especialistas llaman "el proceso de lectura"? ¿Y a qué tipo de conversación me refiero?

Años atrás esbocé el diagrama de "El círculo de lectura", que ayuda a vincular cada episodio del acto de la lectura con las otras partes del drama. Es algo así:



El círculo de lectura nos recuerda, por ejemplo, que todo comienza con la selección: la selección de un libro para leer es esencial antes de que pueda empezar la "lectura"; igualmente, la selección de un tema para conversar es esencial para iniciar cualquier conversación. Esto es obvio y su importancia se irá aclarando. Pongo entre comillas la palabra "leer"

porque el círculo muestra que la "lectura" no tiene que ver sólo con pasar la vista sobre palabras impresas, sino que es una acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas. Ayudar a que los niños participen en el drama de la lectura, ayudarlos a convertirse en dramaturgos (reescritores del texto), directores (intérpretes del texto), actores (representantes del texto), público (receptores activos y sensibles del texto), incluso críticos (comentadores, explicadores y estudiosos del texto), es lo que considero nuestro trabajo como maestros de lectura.

El primer dibujo del círculo no incluía los elementos "conversación formal" y "plática informal". No nos habíamos dado cuenta entonces de que ocupaban un lugar. Pero con los años, a medida que mis colegas y yo observábamos el círculo más y más de cerca, nos dimos cuenta de que era como un mapa trazado por personas que pensaban que el mundo de la lectura era plano.

Así es como lo veíamos: supongamos que un niño elige un libro de Enid Blyton (o de cualquier otro escritor prolífico que ha producido todo tipo de historias, desde los libros más simples para bebés hasta novelas dirigidas a adolescentes), se sienta y lo lee, lo disfruta tanto que busca otro, escrito por el mismo autor, lo lee, busca otro, y así sucesivamente. De acuerdo con nuestro mapa, estábamos observando a un lector, alguien a quien muchas maestras considerarían un éxito. Pero, desde luego, no estábamos conformes. La lectura exclusiva y repetitiva de un solo tipo de libro, de un solo escritor, es la lectura de un mundo plano. El lector podría no saber nunca (o peor aún, podría no querer reconocer) que el mundo es redondo, plural, dispar y polifacético.

Quienes creen que el mundo es plano rechazan cualquier invitación a explorar más allá de las fronteras del territorio familiar pues están seguros de que, tras la orilla de su mundo,

los aguardan terribles peligros. Uno de estos peligros se llama aburrimiento. Otro, dificultad. Un tercer peligro es el miedo al agotamiento (tal vez la jornada hacia el otro lado, ¡si es que lo hay!, no acabe nunca). Existen muchos otros miedos bien conocidos por los adultos facilitadores (mi término para las personas —maestros, libreros, padres, escritores y editores, y otros similares— que ayudan a los niños a convertirse en lectores de literatura):

"No pude pasar de la primera página/capítulo".
"No es mi tipo de libro".
"Se ve muy extenso. Nunca lo voy a terminar".
"No me gusta la portada/el título/el autor/la propaganda/la contraportada/la impresión/el papel/la textura/el olor".
"No tiene imágenes./No me gustan las imágenes".
"Tiene muchas palabras difíciles".
"No tengo tiempo".
Etcétera.

¿Qué hace que una persona pase de ser lector de un mundo plano a ser no sólo lector de un mundo redondo sino, incluso, intergaláctico? ¿Cómo convertimos el círculo cerrado de una mente angosta en la espiral de una mente abierta que nos transporta al variado universo de la literatura?

En nuestro grupo de estudio de seis integrantes nos hicimos estas preguntas. Nosotros éramos representantes bastante típicos de las personas a quienes enseñábamos. Todos habíamos crecido en hogares convencionales de clase obrera y clase media baja. Todos habíamos asistido a escuelas del vecindario, donde nos habíamos encontrado con toda la gama de competencia e incompetencia que se puede encontrar en estos lugares. Algunos nos desarrollamos tardíamente como lectores, otros fueron fanáticos devotos desde la infancia. Al-

gunos habíamos sido lectores de mundos planos, y habíamos cambiado. ¿Existía algún denominador común en nuestra experiencia? ¿Hubo algo en particular que nos ayudara? ¿Éramos nosotros mismos, en realidad, lectores de mente abierta? ¿Y qué nos mantuvo en la espiral hasta el día de hoy?

Pronto descubrimos que compartíamos algunas respuestas. Cuando niños, todos fuimos influidos, y todavía lo éramos, por lo que decían acerca de los libros quienes ya los habían leído, las personas que nos agradaban, a quienes respetábamos y *escuchábamos;* libros que nosotros leíamos gracias a su estímulo. Y a todos nos había afectado, y todavía nos afectaba, lo que *nos descubríamos diciendo,* en nuestras conversaciones cotidianas, acerca de lo que habíamos leído.

Fue en lo que otras personas nos decían sobre sus lecturas, y en lo que nosotros decíamos de las nuestras, en donde creímos haber descubierto el meollo del asunto: un cierto tipo de conversación literaria nos daba la información que necesitábamos, la energía, el ímpetu, la voluntad para explorar más allá de nuestras fronteras familiares. Todos recordamos a personas que fueron particularmente importantes en nuestra vida por esta razón; algunos de ellos, maestros. Todos pudimos recordar momentos de conversaciones literarias que hicieron que nuestras lecturas dieran otra vuelta sobre la espiral literaria.

Trate de responderse estas preguntas, hágaselas a un grupo de colegas de confianza y vea si su experiencia coincide con la nuestra.

Obviamente no todas las conversaciones, ni la conversación de todos, funcionan de esta manera. ¿Qué tipo de conversación y cuáles de sus rasgos son los que nos influyen?

Comenzamos a escuchar a las personas cuando estaban platicando sobre sus lecturas. Examinamos las teorías de la lectura y la respuesta del lector. Y cuanto más estudiábamos más

nos convencíamos del lugar esencial que ocupa la conversación en la vida lectora incluso del más sofisticado lector, por no hablar del papel central que juega en la vida de los niños que están aprendiendo. (¿Pueden imaginar que un niño se convierta en lector si nadie le ha dicho nunca nada sobre todos los libros entre los que podría escoger y sobre todas esas marcas que está tratando de leer en las páginas?) Esto es lo que un colega, Steve Bicknell, me escribió una vez:

> En nuestro último encuentro dijiste: "El acto de la lectura radica en hablar sobre lo que has leído". Revisando mis apuntes de las conversaciones con niños en las que he participado, constantemente vuelvo a un comentario hecho por Sarah, de ocho años de edad (quien no destacaba por querer dar su opinión en clase): "Nosotros no sabemos lo que pensamos sobre un libro hasta que hemos hablado de él".

Quizá fue más provocativo que acertado de mi parte colocar el acto de la lectura en el acto de la conversación, pero Sarah ciertamente dijo una verdad que pudimos reconocer.

Si usted escucha disimuladamente a un grupo de personas platicando sobre un libro, no va a encontrar una agenda lógica en la conversación; pero si analizara su transcripción, su asunto se podría dividir en tres amplias categorías a las que llamo: "Tres situaciones compartidas".

2. Tres situaciones compartidas

Compartir el entusiasmo

Cuando los amigos comienzan a hablar sobre un libro es, por lo general, porque uno de ellos quiere compartir su entusiasmo. "Acabo de leer este extraordinario libro —dice ella—. ¿Lo han leído?"

Todos conocemos las variantes de este truco para introducir el tema y cómo continúa luego la conversación. Si otros en el grupo no han leído el libro, quieren saber de qué se trata. Pero, ¿qué queremos decir con "de qué se trata"? La mayoría de las personas simplemente responde describiendo la trama, el ambiente y a los personajes de la historia. Pero no dicen nada sobre su significación. Tienden a decir algo como: "Bueno, pues es sobre tres hombres maduros que hacen un viaje por mar y dejan a sus familias y entonces..." Con mucha menos frecuencia, dicen: "Es una novela sobre la política familiar y las tensiones de la vida en familia en una sociedad posfeminista". Es decir, no sintetizan el sentido como lo haría un crítico académico. Más bien tienden a recontar la historia y a hablar sobre lo que les gustó y lo que no les gustó, que podría ser cualquier cosa desde la naturaleza de la historia, el ambiente y los personajes, hasta la forma y la manera en que está contada.

Si los otros han leído el libro, la conversación tiende a deslizarse de inmediato en dirección a un área compartida, a la que se llega con trucos como: "¿Te gustó la parte en donde...?" o "¿No crees que fue muy gracioso cuando...?"

En la plática de todos los días, parece que las personas posponen la discusión del sentido (interpretación y significado) hasta que han oído todo lo que sus amigos tengan que decir. En otras palabras, el sentido de una historia *para ese grupo de lectores* surge de la conversación; no se establece en el inicio y luego se discute, como ocurre por lo general en una conversación académica formal sobre un libro.

Estos amigos, lectores de libros, están compartiendo dos tipos de entusiasmo:

- *lo que les gusta:* el entusiasmo por los elementos de la historia que les agradaron y atrajeron, sorprendieron e impresionaron, y los hicieron querer continuar con la lectura;
- *lo que no les gusta:* la aversión hacia los elementos de la historia que les disgustaron o los sacaron de la lectura por una u otra razón.

Es importante comprender que los lectores con frecuencia son tan vehementes sobre lo que no les gustó como lo son sobre lo que sí les gustó. Uno ve el efecto de esto en la discusión. Si a los amigos les gustaron las mismas cosas y están totalmente de acuerdo, la conversación es, con frecuencia, menos interesante y termina antes que cuando hay elementos que inspiran respuestas opuestas.

Compartir los desconciertos (es decir, las dificultades)

Un lector con frecuencia expresa disgusto ante los elementos de la historia que lo han dejado desconcertado, las cosas que encuentra difíciles de entender. Preguntará: "¿Qué quiso decir cuando...?" o "¿Entendiste la parte en donde...?" A veces

ocultamos nuestra confusión con comentarios como: "No me gustó como termina, ¿y a ti?" o "No me convenció el personaje de la maestra, ¿a ustedes?" o "¿Qué es lo que te gustó tanto de la escena en donde...?"

Uno de los amigos tratará de dar una respuesta (más adelante, en "Compartir las conexiones", se hablará de cómo lo hace). Es en esta parte de la conversación en donde es más obvio que el sentido se negocia y construye. Los amigos discuten lo que les resulta desconcertante y la explicación sugerida, y de aquí surge un entendimiento (o un acuerdo de que no hay acuerdo) sobre "de qué se trata" el libro, qué significa, para ese grupo de lectores en ese momento.

Digo "ese grupo de lectores en ese momento" porque un grupo diferente de lectores puede muy bien descubrir un énfasis distinto en el significado. Como también puede ocurrir en el mismo grupo si en otro momento vuelven a hablar del mismo libro. La significación de cualquier texto cambia de acuerdo al contexto de la vida de los lectores y de sus necesidades en un momento determinado.

Si le queda alguna duda, piense, por ejemplo, en una palabra aparentemente simple: SALIDA. En un cine o en un restaurante o en cualquier otro lugar en donde se use la palabra como un signo arriba de una puerta, uno espera que signifique: "Éste es el lugar por donde se sale", y si quiere salir no va a pensar dos veces sobre cómo leerlo. En un aeroplano, a ocho mil metros de altura, la palabra se usa como un signo sobre las puertas y está iluminada todo el tiempo. Pero sabemos que lo mejor es no usarla, incluso aunque tengamos muchos deseos de salir del avión, porque sabemos que, en ese momento y en ese lugar, hacerlo significa la muerte.

Si una palabra aparentemente tan simple como ésta —una palabra que tratamos de usar con la menor ambigüedad posible— puede sufrir cambios tan significativos de sentido a par-

tir del contexto, cuánto más probable es que una historia que utiliza muchas palabras de formas deliberadamente ambiguas, como lo hacen todas las historias, vaya a estar cargada de sentidos cuyo potencial se realiza de acuerdo con lo que los diferentes lectores en diferentes grupos, en diferentes momentos y lugares, descubren juntos. Por esta razón, en la actualidad aceptamos que "la ilusión de la única lectura correcta ya no es posible", como lo señaló Frank Kermode. En cualquier texto, no importa cuán simple sea, existe siempre la posibilidad de múltiples sentidos.

Al compartir y resolver las dificultades en los elementos desconcertantes de una historia podemos descubrir qué significa esa obra escrita para cada uno de nosotros ahora.

Compartir las conexiones (es decir, descubrir los patrones)

Armamos rompecabezas, resolvemos dificultades, cuando encontramos relaciones significativas entre un elemento del texto y otro: elementos, por ejemplo, del lenguaje, motivos, sucesos, personajes, símbolos, etcétera.

Los seres humanos no podemos soportar el caos, el sinsentido, la confusión. Constantemente buscamos asociaciones, patrones de relación entre una cosa y otra que produzcan un sentido que podamos comprender. Y si no podemos encontrar un patrón, tendemos a construir uno a partir de los elementos dispersos y los cabos sueltos de ese material que está frente a nosotros. Hacemos esto con todo en nuestra vida, y lo hacemos cuando leemos.

Sólo podemos "leer" cuando reconocemos en los signos sobre la página los patrones llamados palabras y oraciones. Pero aprender a leer relatos no es sólo cuestión de saber re-

conocer estos patrones verbales; también implica aprender a reconocer los patrones narrativos formales de la historia misma.

Piénsenlo de este modo: un edificio está hecho de ladrillos, piedra, madera y acero, materiales que podemos identificar a simple vista. Pero estos materiales se usan para crear un patrón de figuras que forman habitaciones de diferentes tipos, escaleras, techos, ventanas y puertas, que a su vez crean diferentes tipos de edificios: una casa, un edificio de oficinas, una fábrica, una escuela, que también aprendemos a identificar a partir de nuestra experiencia sobre cómo se usa cada uno. Con los textos sucede lo mismo. Se construyen con diferentes elementos del lenguaje usados de diversas maneras para crear distintos tipos de texto. Aprendemos a buscar detalles de diseño bajo la forma de patrones que nos dicen qué tipo de edificio, qué tipo de narración tenemos enfrente.

Cuando se usa el enfoque "Dime", los niños a veces tienen problemas para entender a qué nos referimos con "patrones". Intente llevar su atención hacia los patrones de la historia en los cuentos populares (los tres hijos, el tercero de los cuales realiza tres pruebas para ganar el premio, por ejemplo; el repetido: "Soplaré y soplaré hasta tirar tu casa", en *Los tres cochinitos*); los patrones de ritmo y rima en una letrilla, y los patrones visuales en las ilustraciones y la decoración que nos ayudan a darle sentido a una imagen. Ellos pronto lo entenderán y ampliarán cada vez más su capacidad para hallar patrones.

No es que todos los patrones provengan del texto en sí. Hay patrones extratextuales que pueden usarse para ayudar al lector. Dos de ellos son importantes en la conversación literaria y la construcción de sentido.

Los críticos llaman al primero *del mundo al texto*. Esto significa comparar los sucesos, personajes o lenguaje de una his-

toria con eventos, personas o lenguaje que el lector conoce personalmente. Al llevar nuestro propio mundo al mundo del texto y compararlos, descubrimos significados en uno u otro, o en ambos.

De la misma manera, los lectores a veces *comparan un texto con otro*. Describen cómo un libro se parece a otro o en qué difiere; o comparan a un personaje de una historia con un personaje de otra, y al pensar en sus similitudes y en sus diferencias entienden a ambos un poco mejor.

Estas dos comparaciones se sustentan en la *memoria:* la memoria de nuestras propias vidas, la memoria de otros textos que hemos leído. El juego de memoria provocado por un texto es parte integral de la experiencia de lectura y una de sus fuentes de placer. Con mucha frecuencia, en una conversación ordinaria sobre un libro toda la plática se concentra en los recuerdos que el libro ha traído a la mente.

Estas características de las conversaciones no se suceden en un orden formal. Se van mezclando a medida que la conversación avanza, aparentemente sin un ordenamiento consciente. De hecho, la conversación está guiada por una necesidad inmediata: la necesidad de expresar satisfacciones o insatisfacciones, de articular nuevos pensamientos para escuchar cómo suenan, de "sacar" elementos perturbadores provocados por la historia para exteriorizarlos, ponerlos a contraluz, por decirlo de alguna manera, para observarlos y de esa manera tener algún control sobre ellos. Al igual que las pláticas comunes, la conversación de "Dime" no es ordenada ni lineal, ni lo que algunos especialistas llaman un "discurso totalizador": el tipo de discusión que busca respuestas específicas a preguntas formuladas en un orden prescrito, en donde una pregunta sigue "lógicamente" a otra.

En esencia, hablar sobre literatura es compartir una forma

de contemplación. Es una manera de dar forma a los pensamientos y emociones excitados por el libro y por los significados que construimos juntos a partir del texto: ese mensaje controlado imaginativamente, que el autor envía y que nosotros interpretamos de cualquier modo que creamos útil o placentero.

3. Cuatro modos de habla

La conversación literaria no consiste sólo en que una persona comunique directamente algo a otra; se trata de una actividad más complicada y comunitaria. Existen diversas motivaciones y funciones actuando simultáneamente. Mucho se ha escrito sobre el rol y el ejercicio de la conversación en el aprendizaje. Gordon Wells, escritor e investigador, expresa de este modo el asunto central:

> Parece importante que, para ser más útil, la experiencia de la conversación del niño se dé en una situación uno a uno, en la cual el adulto aborda temas que son del interés o preocupación del niño, tales como qué está haciendo, ha hecho o planea hacer, o sobre actividades en las cuales el niño y el adulto participan juntos. Esto se debe a que, cuando el adulto y el niño están involucrados en una actividad compartida, se maximizan las posibilidades de que ambos pongan atención en los mismos objetos y sucesos e interpreten la situación de un modo similar. Esto significa que cada uno tendrá una mejor oportunidad de interpretar correctamente lo que dice el otro y, de esta manera, estar en condiciones de construir en colaboración una estructura compartida de sentido sobre el tópico que es el foco de su atención intersubjetiva [*The Meaning Makers*, pp. 44-45].

El enfoque de "Dime" parte de este modo conversacional básico, extendiendo el número de participantes del uno a uno, niño y adulto, a un adulto facilitador con una comunidad de

lectores cuyo mutuo interés está concentrado en un texto compartido. Como actividad, el tipo de conversación que bosqueja "Dime" es individual y al mismo tiempo comunitaria y cooperativa, pues cada participante debe escuchar lo que tienen que decir los otros y tomar en cuenta lo que piensan los demás del libro.

Cada vez que hablamos, decimos algo que nosotros mismos escuchamos. A esto lo llamo un acto de habla privado. Pero, normalmente, cuando hablamos involucramos a otro o a otros porque queremos comunicar algo. Considero a esto un acto de habla público. De modo que la conversación es tanto privada como pública. Cualquier análisis de este tipo es, desde luego, artificial, académico. En la vida real, la conversación no se percibe así. Pero para los maestros que tratan de ayudar a los niños a hablar bien, es útil tener algún asidero en el intrincado tejido de motivaciones y efectos que provoca nuestro discurso y recompensa nuestra escucha.

Hablar para sí mismo

La motivación privada para este acto de habla es la necesidad de oír, dicho, lo que ha sido sólo un pensamiento interno; porque, como se dice con frecuencia, "no sabemos lo que pensamos hasta que nos oímos diciéndolo". El habla es parte de nuestro proceso de pensamiento, que algunas veces se nota en señalamientos como: "Sólo estoy pensando en voz alta", "Si yo te dijera..." o "¿Cómo suena esto?" Decir algo en voz alta nos puede señalar si sabemos o no lo que estamos pensando.

Pero hablar en voz alta, por lo general, implica un oyente. Y la participación de otros altera de alguna manera nuestro

entendimiento de lo que estamos diciendo y nos hace pensar en ello más profundamente. De modo que la motivación pública para "pensar en voz alta" no es sólo escuchar lo que estamos pensando, sino también ayudarnos a aclarar lo que queremos decir de un modo que no podemos hacer solos. Sin embargo, la participación de otros implica un segundo tipo de habla.

Hablar a otros

Ya sea que hablemos para aclarar nuestros pensamientos o para comunicárselos a otra persona (o, lo más probable, ambas cosas a la vez), decir lo que pensamos significa que un oyente debe interpretar lo que hemos dicho. El oyente reflexiona sobre lo dicho y lo refleja de vuelta al hablante. Vemos así lo que hemos dicho "bajo una luz diferente".

Permítanme mostrar cómo ocurre esto, aun en este mismo texto. En la primera versión de este ensayo, bajo la forma de una carta a los colegas publicada en *Conversaciones,* llamé a esta sección "Niveles de habla" y, bajo el subtítulo "Hablando para los otros", escribí: "Decir lo que pensamos significa que ahora también el oyente lo ha pensado [...] el efecto público es convertir nuestros pensamientos en posesiones colectivas". En alguna oportunidad, Gordon Wells me mostró que la expresión "Niveles de habla" era engañosa, porque sugería que un nivel era superior al otro, y él estaba seguro de que esto no era lo que yo quería decir. Tenía razón. Ninguno de los que ahora llamo, como resultado del comentario de Wells, "Modos de habla" es más importante que los otros. Todos están interrelacionados, pero no hay una relación jerárquica entre ellos.

En cuanto al párrafo citado, Gordon Wells me escribió después lo siguiente:

Primero, no existe ninguna garantía de que, al escuchar lo que digo, el oyente va a pensar lo mismo que yo. De hecho, es muy poco probable que éste sea el caso. Lo que el oyente tiene es una interpretación de las palabras que piensa que le fueron dichas. Sin embargo, esta interpretación está matizada por: *a)* el conocimiento del oyente sobre, y su actitud hacia, el tema en discusión (como ocurriría con la interpretación de un texto escrito); *b)* su valoración, como miembro de una comunidad particular de hablantes, de lo que sería una contribución apropiada por parte del hablante en este punto del discurso y, en particular, de lo que piensa que el hablante está tratando de *hacer* al expresar estas palabras, con el comportamiento paralingüístico y no verbal observado; *c)* el grado de coincidencia entre los recursos lingüísticos del hablante y del oyente (dialecto, vocabulario, etcétera). Dadas todas las posibilidades para una coincidencia menos que perfecta entre las intenciones de significado y el comportamiento comunicativo observable, es muy poco probable que "ahora también el oyente lo ha pensado" (en donde "lo" se entiende como exactamente el mismo pensamiento).

También encuentro un problema en la frase "posesiones colectivas". La reificación de los sucesos del pensamiento en pensamientos (objetos que se pueden poseer o apropiar y que, por lo tanto, también se pueden dar o transmitir a otros) realmente genera confusión. ¿Qué estatus se atribuye a estos objetos-pensamientos? ¿En qué sentido "existen" fuera de la actividad de pensar sobre un tema o problema específicos? Y en el curso de la actividad, lo que parece suceder es un intento de comunicación, ya sea con un oyente presente o imaginario o con la propia internalización de un "otro generalizado" (Mead) en el "discurso interior" (Vygotsky) [...] Pensar, entonces, es lo que describes en tus cuatro niveles (modos) del habla, excepto que "hablar para sí mismo" no (necesariamente) implica la presencia inmediata de otra persona. Lo que explicas con esta frase es el final del con-

tinuo que constituye "hablar para los otros", en el cual uno es más tentativo y exploratorio, y probablemente menos explícito. [De una carta fechada el 6 de octubre de 1992.]

Gordon Wells me hace un honor al tomar seriamente lo que escribí, pues aplicó sus conocimientos especializados para darme su interpretación de lo que yo había escrito y así reflejar lo que pensó que quise decir. Desde luego, de inmediato me pregunté por qué no había visto antes algo que ahora me parecía tan obvio (y me sentí un poco ridículo y torpe, como a uno le ocurre en estas ocasiones). Lo que caracteriza el intercambio, en ambos lados, es un deseo de "expresar correctamente", una determinación por entender mejor y decir mejor lo que pensamos que yo (nosotros) sabía: la construcción de significado a través de un proceso cooperativo. Esto llevó a la siguiente reformulación del pasaje que había escrito previamente bajo este subtítulo:

Al hablar a los otros, la motivación privada es el deseo de que los otros interpretarán lo que hemos dicho y nos ayudarán a entenderlo mejor. El efecto público es que al poner sobre la mesa nuestros pensamientos ampliamos nuestra habilidad para pensar. Ésta es la base del trabajo en un grupo de estudio.

Steve Bicknell ofreció un ejemplo de este segundo tipo de habla desde los primeros días de trabajo con el enfoque "Dime", en una clase con niños de alrededor de ocho años.

Estábamos hablando de *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak, y las cosas no se estaban poniendo particularmente interesantes. Nadie había mencionado los sueños o la imaginación; aún estábamos ocupados con lo que nos gustaba y lo que no nos gustaba. Para dinamizar un poco las cosas les pedí que me dijeran qué no habían entendido. Algunos comenzaron de in-

mediato a comparar las ilustraciones y a decirme que no entendían cómo podían crecer árboles dentro de la habitación de Max. Yo dije: "Sí, en efecto, eso es un poco extraño". Wayne contestó: "Está soñando", y se escucharon a continuación varios "Sí, claro", y algunos parecían aún más confundidos. Pedí que levantaran la mano los que opinaban lo mismo que Wayne. La mayoría opinaba lo mismo y decían que ¡siempre supieron que había sido un sueño! Creo que Wayne permitió que los otros poseyeran lo que él había dicho y también, al decirlo, había hecho que los otros se convencieran de que ellos ya lo habían pensado.

Hablar juntos

En este caso, la motivación privada para participar en una discusión es un intento consciente de resolver junto con otras personas cuestiones que nos parecen demasiado difíciles y complejas para resolverlas solos.

El efecto público de esta reunión consciente de ideas es que logramos una "lectura" —un conocimiento, entendimiento, apreciación— de un libro que excede ampliamente lo que cada uno de los miembros del grupo podría haber logrado solo. Cada miembro sabe una parte, pero ninguno sabe todo. Y los miembros de una "comunidad de lectores" intencionalmente se abocan a una actividad cooperativa de discusión con el objetivo de descubrir más sobre el texto de lo que lograrían de otra manera.

Hablar de lo nuevo

La motivación privada aquí es el deseo de participar en una conversación literaria por la actividad misma, porque no sólo hemos aprendido que "hablar juntos" produce una lectura

construida con los segmentos de entendimiento que podemos ofrecer individualmente, sino también que la conversación misma con frecuencia genera nuevos entendimientos y apreciaciones más amplias, que nadie hasta entonces habría podido expresar. La sensación es de "despegue", de volar hacia lo que hasta ahora era desconocido: la experiencia de la revelación. Al analizar *juntos,* minuciosamente, nos vemos recompensados con una riqueza de sentidos en el texto que no sabíamos que nos ofrecía antes de compartir nuestros entendimientos individuales. Lissa Paul cuenta que sus estudiantes de licenciatura hablaban del "placer intelectual" que obtienen al volver repetidamente a un texto con el fin de interpretarlo, y cuánto disfrutan al descubrir sus secretos textuales. Mi propia experiencia es que también los niños obtienen un placer intelectual similar con esta actividad.

El efecto público de una experiencia tan productiva es que las personas llegan a conocer la importancia social de la lectura literaria (un conocimiento que nunca se olvida y al que siempre se desea regresar). Descubren de primera mano cómo la lectura —la experiencia completa del "círculo de lectura"— trasciende el entretenimiento-pasatiempo, el mimo a la hora de dormir o el valor funcional cotidiano: cómo, en cambio, nos ofrece imágenes para pensar y un medio para crear y recrear la esencia misma de nuestras vidas individuales y colectivas. (Hay quienes dirían, incluso se quejarían, de que esto es investir al discurso literario —la lectura y la discusión "seria" sobre la lectura— de una significación metafísica, si no religiosa. Y en realidad, creo que la tiene.)

Cuando uno piensa en estas distinciones en relación con la labor práctica de enseñar a los niños a hablar bien acerca de sus lecturas, surgen de inmediato algunas preguntas que uno podría querer discutir con sus colegas:

Hablar para sí mismo
¿Qué tipo de preparación nos ayuda a pensar sobre nuestras lecturas? ¿Qué preguntas podemos hacernos mutuamente que ayuden a liberar nuestros pensamientos, más que a inhibirlos?

Hablar a otros
Las personas pueden oír, pero esto no necesariamente significa que estén escuchando. Decir lo que pensamos es una pérdida de tiempo si los otros no desean escuchar lo que estamos diciendo, y en cambio sólo oyen lo que les gustaría que dijéramos. ¿Qué nos ayuda a escuchar atentamente? ¿Qué ayuda a los niños a pasar de hablantes egoístas a escuchas cooperativos?

Hablar juntos
El hecho de que hablemos y escuchemos, ¿significa que "sabemos"? ¿Debe expresarse el entendimiento? ¿Nos ayuda la conversación cooperativa a decir más de lo que pensábamos que sabíamos y, al oír lo que dicen los otros, a hacernos conscientes de lo que no sabíamos que sabíamos?

En *El niño y la filosofía,* con el que este escrito está en deuda, Gareth B. Matthews cita una anécdota sobre un niño que llegó a este problema:

> Surgió una discusión sobre los hechos entre James y su padre, y el primero dijo: "Sé que así es". Su padre respondió: "Pero quizá podrías estar equivocado". Dennis (de cuatro años, siete meses de edad) intervino diciendo: "Pero si sabe, no puede estar equivocado. A veces *se piensa* equivocadamente, pero siempre *se sabe* correctamente" [p. 43].

Uno puede estar "en lo correcto", pero ¿sabe realmente qué es lo que ha dicho? Si alguien hace un comentario crítico e incisivo, ¿significa que sabe lo que quiere decir? Ella o él sienten

que es correcto, la intuición les dice que es así, pero, ¿eso es suficiente? E incluso si ella o él son completamente conscientes, en su propia mente, de las implicaciones de su expresión, ¿ocurre lo mismo con todos los que lo escucharon, más allá de cuán atentamente estuvieran escuchando? ¿Qué hace la maestra para consolidar el *saber,* tanto en el hablante como en el oyente? ¿Y cómo lo hace sin arruinar el placer de la lectura o la claridad de lo que se dice?

Hablar de lo nuevo

¿Qué dice o hace la maestra cuando la conversación literaria suscita un pensamiento "nuevo"? ¿Y cómo reconocemos un pensamiento "nuevo" cuando lo oímos? Pues debemos recordar que la "novedad" que tenemos en mente está relacionada con el entendimiento de los niños, no con el propio. Aunque la experiencia de cada maestra que escucha atentamente a sus alumnos es que ellos también le brindan a la maestra nuevos pensamientos.

Todo esto puede ser cierto, pero ¿leer y discutir literatura merece tanta atención durante el precioso tiempo de los breves días de escuela? Al final de *Realidad mental y mundos posibles,* Jerome Bruner ofrece la esperanza de que surgirá "un nuevo tipo de teoría del desarrollo", cuya preocupación técnica central

> será cómo crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos puedan regular las relaciones entre sí. No será, a mi juicio, una imagen del desarrollo humano que sitúe todas las fuentes del cambio dentro del individuo, del niño solo [pp. 151-152].

Algunas páginas después, Bruner nos demuestra por qué la literatura y el discurso literario yacen en el corazón de este desarrollo.

> He tratado de demostrar que la función de la literatura como arte es exponernos a dilemas, a lo hipotético, a la serie de mundos posibles a los que puede referirse un texto. He empleado el término "subjuntivizar" para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible de recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris [...]
>
> Lo que nos ayudará a superarlos es la escritura de poemas y novelas que permiten perpetuamente recrear el mundo, y la escritura de críticas e interpretaciones que alaban las diversas maneras en las cuales los seres humanos buscan el significado y su encarnación en la realidad; o mejor, en esas fecundas realidades que podemos crear [p. 160].

El aspecto que he querido enfatizar es el lugar central de la conversación en la actividad crítica que describe Bruner. El tipo de conversación que me ocupa aquí ha sido tradicionalmente llamada "crítica". Lo que provoca que los escépticos pregunten si los niños son capaces de ser críticos.

4. ¿Son críticos los niños?

Cuando nuestro grupo de estudio le hizo esta pregunta a colegas maestros, con frecuencia la respuesta fue: no. La crítica, nos aseguraban, es una actividad no natural, de especialistas adultos, para la cual se necesita entrenamiento, así como un gusto perverso por el análisis que destruye el placer. Estos profesores parecían creer que la crítica se desarrolla en abstracto, en un intelectualismo carente de emoción, en una calculada disección. Uno no puede "hacer" crítica con niños, dijeron, y si lo intenta sólo logrará arrancarlos de cuajo de la literatura. Resultó que muchos de ellos habían sido arrancados de la literatura por lo que consideraban *crítica* durante la escuela secundaria y el nivel medio.

Formulamos la pregunta, en primer lugar, porque nuestro trabajo nos había persuadido de que los niños poseen una facultad crítica innata. Instintivamente cuestionan, reportan, comparan y juzgan. Si uno los deja solos, formulan sus opiniones y sentimientos llanamente y se interesan por los sentimientos de sus amigos. Cuando hablan de libros, películas, televisión, deporte o cualquiera de las actividades que comparten entusiasmados en su tiempo libre, disfrutan al reunir información y son tan capaces de discriminar como un adulto conocedor. Nadie, por ejemplo, es más crítico al comparar sus impresiones sobre el juego de la noche anterior que un fanático del futbol de nueve años, y nadie se atrinchera más en la defensa de sus opiniones.

Si existe un interés profundo en un tema y se proporcionan

las facilidades necesarias para su expresión, los niños —nos pareció evidente por sí mismo— son críticos naturales desde edades muy tempranas (ciertamente para cuando comienzan la escuela, a los cinco años). Concluimos que de lo que hablaban nuestros colegas que disentían era de una noción distorsionada de la crítica literaria, basada en sus propias experiencias desagradables.

¿Cuál era, entonces, nuestra visión de la crítica literaria? ¿Qué hacen los críticos? Y, ¿es eso lo que hacen o puede enseñarse a hacer a los niños?

Es difícil persuadir a un crítico literario académico de que sintetice brevemente lo que es la crítica. El *Diccionario de teoría y crítica literaria* de J. A. Cuddon dice que el arte o la ciencia de la crítica literaria consiste en comparar y analizar, interpretar y evaluar obras de literatura. Pero una descripción tan estrecha podría dejar a muchos críticos contemporáneos bastante perplejos. Lo que todos sabemos, sin embargo, es que la crítica tiene que ver con el significado en los textos, con hacer que "tengan sentido": estableciéndolo, encontrándolo, coincidiendo o no sobre él. La interpretación es parte de la crítica. También lo son las consideraciones sobre cómo se construye el significado: por medio del lenguaje, las formas narrativas, las convenciones e ideologías; así como qué hace el lector con el texto y qué le hace el texto al lector.

Una verdad simple subyace a todo esto: la crítica es autobiográfica. Cualquiera que sea la tendencia particular del crítico o la preferencia del especialista (lingüística, estructuralista, feminista, política, psicoanalítica, etcétera), la base es la experiencia propia que tiene el lector con el texto. Sin esto no hay nada. Nada sobre lo que trabajar, nada de interés. De modo que, como lo apunta Jonathan Culler, "hablar del significado de la obra es contar la historia de una lectura" *(Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo).*

En este sentido, debido a que está relacionada con la "historia de una lectura" del lector, la teoría de la recepción es un buen inicio para cualquiera que esté interesado en los niños y la crítica.

Cuando preguntamos "¿qué hace un crítico?", decidimos que el ensayo de W. H. Auden "Leer", en *La mano del teñidor y otros ensayos,* era una base sensata y práctica para considerar lo que los niños pueden o no hacer. Auden esperaba que los críticos:

1. Presentarme obras o autores que antes yo desconocía.

2. Convencerme de que una lectura descuidada me ha hecho subestimar una obra o un autor.

3. Mostrarme relaciones entre obras de diferentes épocas históricas y culturales, relaciones que mis escasos conocimientos no me permitieron, ni me permitirán, ver por mi cuenta.

4. Presentar una "lectura" que ahonde mi comprensión de la obra.

5. Arrojar luz sobre la "factura" artística.

6. Arrojar luz sobre la relación del arte con la vida, la ciencia, la economía, la ética, la religión, etcétera.

5. Los niños como críticos

¿Pueden los niños contar, o cuentan de hecho, "la historia de su lectura"? ¿Realizan lo que Auden esperaba de un crítico? Comenzamos por escuchar más atentamente lo que decían los niños y leer con más cuidado lo que escribían sobre los libros. Pronto nos dimos cuenta de cuánto *no* habíamos advertido, especialmente cuando trabajábamos con clases numerosas. Con frecuencia los niños se expresan en animados debates de rápidos diálogos, mientras la maestra se ocupa simultáneamente de mantener el orden, decir lo que quiere decir y escuchar lo que están diciendo los niños, por lo que se le escapa la sustancia del pensamiento salpicada en la conversación. Además, una buena parte de las cosas más valiosas se dice en privado, fuera de la discusión formal de la clase. Uno debe también escuchar furtivamente.

Ahora presentamos algunos ejemplos de niños comportándose como críticos, ya sea en un ambiente formal o informal, en el habla o por escrito.

A William, de diez años, cuando se le preguntó si los relatos de Arthur Ransome le habían parecido "más bien largos y lentos" (es decir, aburridos), contestó: "Arthur Ransome es el tipo de escritor que uno disfruta más una vez que lo ha terminado".

Esto tiene una serie de significados posibles, todos ellos pertinentes. William podría estar diciendo: cuando lees una historia ricamente construida, experimentas el mayor placer sólo después de haberla terminado, cuando puedes ver el patrón

completo del libro y cómo todo encaja. También podría estar diciendo: Toda lectura requiere un gasto de tiempo y esfuerzo, energía y resistencia; libros como los de Arthur Ransome, debido a que son largos y detallados, toman tanto tiempo y energía que, por momentos, te preguntas si vale la pena seguir adelante; pero si persistes y alcanzas el final, sientes un mayor placer por la satisfacción que provoca haberlo logrado.

Si William quiso decir algo así, estaba haciendo un enunciado críticamente profundo sobre la lectura en sí, así como sobre la naturaleza de las novelas de Ransome. Desde luego, también podría haber estado haciendo una broma y lo que quiso decir es que los libros de Ransome son tan tediosos que el único placer proviene de dejar de leerlos. Lo cual no deja de ser un comentario crítico del mismo orden que los otros. En todo caso, nunca sabremos qué quiso decir porque no le pregunté y, como sucede con los niños, no le pareció necesario dar una explicación. Si me hubiera repuesto a tiempo de mi sorpresa ante una idea tan compleja expuesta tan sucintamente, ¿qué hubiera *hecho con ella*?

Un comentario al margen sobre las bromas: he descubierto, mientras trabajaba en el planteamiento de "Dime", que nada de lo que digan los lectores durante una conversación literaria es banal, en especial las bromas, que con frecuencia nos llevan al corazón del asunto rápida y sorpresivamente. Si se hacen bromas, no las desestime, vea a dónde llevan.

A Helen, de diez años, cuando le preguntaron si había encontrado alguna "parte aburrida" en mi historia, *The Present Takers:* "Creo que la primera página y media eran aburridas, y después me di cuenta de por qué tenían que serlo".

El señalamiento de Helen despierta la curiosidad sobre qué habrá querido decir; pero nadie le preguntó, ni yo ni ninguno

de los otros nueve o diez niños del grupo. ¿Puede haber comprendido que su aburrimiento coincide con los pasajes del libro en los que se establece qué tipo de historia será y cómo debe leerse? ¿Habrá entendido que el aburrimiento literario puede ser un asunto de confusión, un periodo de la lectura durante el cual el lector está acomodándose a las demandas de una escritura que no le es familiar (un pedazo del libro que algunos lectores llaman "difícil")? Si así fuera, habría realizado un astuto acto de crítica. ¿Podría haber dado más explicaciones sobre su aburrimiento y revelar, a nosotros y a sí misma, un poco más en qué consistía? Entonces hubiera hecho lo que Auden le demanda al crítico en su punto número *4:* dar una "lectura" que incremente nuestro entendimiento del libro. Por otro lado, tal vez quería que el resto del grupo le mostrara lo que ella quiso decir. ¿O sólo descubrió que "sabía" lo que quería decir cuando formuló la frase en voz alta y buscaba dejar claro lo que quería decir para poder así entender su propio pensamiento?

Mi suposición, después de escuchar muchos de estos comentarios y tratar de ayudar a los niños a explorarlos, es que con frecuencia los niños quieren entender su propia intuición crítica. Y esperan que la maestra les facilite esa exploración. Ellos esperan que los ayude a articular el significado, no diciéndolo por ellos, no explicándolo, sino liberando su propia habilidad para decirlo por sí mismos. Con esto contestamos una de las preguntas que se plantea este libro, al menos parcialmente: ¿qué es lo que hace la maestra que permite que los niños hablen por sí mismos?

Mark, a quien alguien había definido como un niño de ocho años con "habilidades muy limitadas", cuando la maestra preguntó a la clase si alguien podía encontrar algún patrón en *El búho que tenía miedo de la oscuridad,* de Jill Tomlinson, con-

testó: "Hay un patrón en el modo en que Plop va por la rama cada vez, luego se cae cada vez y después se encuentra con otra persona cada vez".

Mark está jugando el juego de "Yo espío". Está descubriendo conexiones más o menos escondidas entre diferentes elementos en la historia y se divierte al hacerlo. Una buena parte de la actividad crítica, incluso del tipo más complejo, tiene que ver con encontrar patrones: de lenguaje, de "códigos" narrativos, de trama, de imágenes, de personajes y otros. En dónde enfocamos nuestra atención, qué destacamos, varía de acuerdo con la naturaleza de la historia y los imperativos personales de la lectura propia de cada lector. Pero nuestra experiencia demuestra siempre que al encontrar patrones creamos significados y cuando construimos significado nos vemos recompensados con un sentimiento de placer. Mark podrá tener "habilidades muy limitadas" y sólo ocho años, pero es observador y simplemente preciso al decir lo que descubrió. Cualesquiera que sean sus limitaciones, no fueron impedimento para ejercer su facultad innata de crítica al darse dos condiciones:

Primero, la elección de un libro en el que sus habilidades pudieran operar. El lenguaje, las imágenes, el contenido de la historia y su forma —la manera en que se cuenta la historia— le eran familiares.

Segundo, un compañero calificado y con experiencia que le permitiera fungir como aprendiz de lector y crítico, alguien que lo capacitara para la conversación y supiera cómo ayudarlo a enfocar su atención. La compañera de Mark era nuestra colega Barbara Raven, quien tradujo un acto de análisis estructural de un "adulto" en un juego "tentador para un niño" como es "Yo espío".

Sarah, de seis años, sobre *Railway Passage,* de Charles Keeping: "Al principio algunas de las ilustraciones eran sombrías y al

final eran coloridas, pero una de ellas no y ésa era una del tío Meanie y creo que era oscura porque no es feliz".

Sarah está aprendiendo a explicarse a ella y a sus amigos cómo se cuentan las historias al ver el sutil diseño de los álbumes ilustrados de Keeping, en los que muchos de los códigos narrativos están "escritos" en las imágenes. De esta manera, está aprendiendo la complejidad de la literatura incluso antes de poder lidiar con la complejidad lingüística. Y está aprendiendo a hacerlo con discriminación crítica al decir de qué se percató, al escuchar lo que otros dicen y al discutir sus observaciones mutuas.

Aún no he revelado lo más impresionante del comentario de Sarah. Y es que fue escrito. No he cambiado nada del texto aparte de poner Meanie con mayúscula. No obstante, Sarah le debe haber dicho a su maestra, Jill Hopes, y a sus compañeros de clase, lo que había observado, antes de escribirlo; y escribió lo que quería decir con un "propósito real", no por el mero ejercicio de mostrarle a su maestra que podía hacerlo. Todo esto la ayudó a encontrar lo que quería decir y la mejor manera de ordenar las palabras para decirlo antes de abocarse a escribirlo; tarea lo suficientemente difícil para requerir toda su atención. Yo era el "propósito real" que proporcionó el estímulo para una labor tan ardua. Sarah sabía que iban a enviar sus comentarios a un adulto desconocido, quien tenía un genuino interés en lo que pensaba sobre los libros de Keeping. Sarah fue una de las realizadoras de *A Book All About Books,* que acompañó una cinta de audio de los niños conversando sobre sus lecturas de *Charley, Charlotte and the Golden Canary,* de *Joseph's Yard* y de otros álbumes ilustrados de Charles Keeping.

"El león en *La grúa* [de Reiner Zimnik] es lo mismo que el conejo negro y blanco en *La colina de Watership* [de Richard Adams]", nos reportó Anna Collins que dijo un niño de diez

años, en un sorprendente (¿y certero?) ejemplo de las conexiones y comparaciones que realizan los niños.

En un artículo de *Signal* 26, "Them's for the Infants, Miss", Elaine Moss ofrece más evidencia registrada en audio de niños de ocho a once años hablando de *Come Away from the Water, Shirley*, de John Burningham, en donde dicen que es "como *Peter Pan* maestra", "no, como *Captain Pugwash*". También relató que había algunos niños

> *de todas las edades* que no lograban cruzar la "zanja" entre las páginas de la izquierda, en donde estaban sentados los padres dirigiéndose ocasionalmente a Shirley, quien no se ve, y las páginas de la derecha, en las que se ve a Shirley incorporando un bote de remos y un perro extraviado en la playa a la trama de su fantasía [...] Pero muchos más niños, nuevamente de todas las edades, dieron el salto y estaban intrigados por las pistas que les iba dejando John Burningham. Aunque Shirley no se veía en las páginas de la izquierda, "debe haber estado ahí, o su papá y su mamá no le hubieran seguido hablando, ¿o no?"; "su cuerpo estaba allí para que ellos le dijeran que no hiciera cosas, como 'No juegues con ese perro, no sabes en dónde ha estado', pero su pensamiento estaba con los piratas" [pp. 68-69].

El cuerpo de Shirley presente para que sus padres le hablaran, mientras su "pensamiento" estaba con los piratas, es una descripción precisa de la historia y del arreglo formal de las imágenes en dobles páginas que controlan la narrativa. Que la mayoría de los niños de todos los grados de la educación primaria entendiera esto, reafirma aún más nuestra convicción de que cada uno nace con una facultad crítica. Ayudar a los niños a aprender cómo usar esta facultad mediante una dirección consciente de su atención es la tarea de la maestra.

Los que se inician en "Dime"

Éste es un extracto de una trascripción hecha por una joven maestra, Susan Jayne Lamacq, al inicio de su ejercicio docente (ella estaba, en ese momento, en su último año de licenciatura), mientras aprendía a usar el enfoque "Dime" para ayudar a los niños a hablar de sus lecturas y descubría cuán críticamente agudas pueden ser sus observaciones. El grupo era mixto, con niños entre nueve y once años de edad, de una pequeña escuela primaria de Oxfordshire. Cuando se grabó este pasaje, Susan llevaba seis semanas trabajando con ellos y los niños se habían ido sintiendo cada vez más seguros de sí mismos en sus conversaciones literarias a medida que aprendían a confiar unos en otros y a aceptar que todo era "honorablemente comunicable" (véase la página 61). El álbum ilustrado que estaban analizando después de una segunda lectura era *Granpa*, de John Burningham:

Maestra: ¿Alguien observó algo que nos quiera comentar?

Lee: Al final, él (el abuelo) se ha ido.

Bryan: Quizá se fue a África sin ella.

Gwilym: Ella (la pequeña niña sin nombre) pregunta si las lombrices van al cielo, ella sabe que las personas sí.

Candy: Definitivamente.

Jessica: Él se está volviendo cada vez más viejo y luego está muy enfermo, después se muere.

Maestra: Sí, me di cuenta de eso. ¿Alguien más lo notó?

Gwilym: Comienza en primavera y continúa todo el año.

Maestra: Sí, comienza en primavera, pasa el verano, el otoño y termina en invierno. ¿Cómo creen que es la primavera?

Stuart: Es crecimiento, nueva vida, las vacas tienen terneros.

Maestra: ¡Excelente!

GWILYM: El comienzo de la vida para muchos animales.

MAESTRA: ¿Y tal vez también el comienzo de la vida o la juventud para las personas?

CLAIRE: El carro al final es empujado por un ángel.

STUART: No, es la pequeña niña después...

MAESTRA: Esta página (la última ilustración en el libro) genera mucha discusión. La gente no sabe qué pensar de ella.

GWILYM: Ella ha crecido, ha aprendido a jugar sola y a ser independiente. En todas las otras ilustraciones está jugando o haciendo algo con el abuelo; en este caso está sola.

MAESTRA: Quizá la vida continúa. ¿Ustedes creen que el abuelo murió?

LEE: Él puso su medicina sobre la mesa y en la siguiente página ya no estaba.

MAESTRA: ¿Qué piensan de esa parte? Todo parece indicar que tuvo un resfriado. Hay vaselina, un termómetro.

STUART: Es invierno y está haciendo más frío, tal vez pescó una neumonía y murió. Y ellos han estado jugando en la nieve.

CATHERINE: Podría estar en el hospital.

STUART: Ella se ve muy triste, porque la silla del abuelo está vacía.

CATHERINE: No me gusta pensar que un personaje tan agradable se muera. No me gusta leer libros en donde él se muere, así que en mi cabeza me cuento una historia diferente.

MAESTRA: ¿Les gusta el libro?

MARTIN: A mí me gusta: "Las lombrices se van al cielo". Es muy inteligente.

LEE: A mí me gusta: "¿Podemos quedarnos aquí para siempre?" Es lo que yo siempre decía en la playa.

(Alboroto.)

MAESTRA: ¿De qué creen que se trata el libro?

CANDY: Creo que es sobre la relación de una niña con su abuelo.

Creo que es un libro muy bueno, si es que se trata de eso. Es muy creíble desde el punto de vista de un niño. Pero también es sobre la muerte y los niños necesitan eso.

STUART: Cómo envejece la gente, sobre la vida.

MAESTRA: Sí, definitivamente, eso está muy bien. Yo pienso lo mismo. ¿Qué le dirían a un amigo sobre él? ¿Qué le dirían sobre el lenguaje del libro?

CANDY: Es muy ingenioso. Esas son exactamente las cosas que los niños dicen y hacen.

JESSICA: Es triste, y suena aburrido, tener que leerlo, y luego lo entiendes y piensas que es grandioso.

MAESTRA: ¿Las imágenes le dan más sentido a la historia?

CANDY: Sí. Por ejemplo, la silla (vacía) es muy importante. De eso se trata realmente la historia. Las imágenes son las que te dicen qué están haciendo y dónde están y a veces otras cosas, como los viejos juegos del abuelo; y las palabras sólo te dicen una pequeña parte de lo demás que está ocurriendo.

(De una tesis no publicada, *Working with John Burningham*, de Susan Jayne Lamacq, 1990, Biblioteca del Westminster College, Oxford, pp. 80-81.)

Estarán de acuerdo, supongo, en que estos niños se están comportando, o aprendiendo a comportarse, como la clase de críticos que quería Auden.

Como una forma de preparación para los próximos capítulos, por favor, revise este fragmento, pensando qué fue lo que la maestra hizo bien y cómo podría haber mejorado su papel en la conversación. ¿Sus preguntas condujeron a los niños en la dirección que ella quería? ¿Sugirieron los niños las respuestas que ella buscaba? ¿O les permitió que dijeran lo que querían

decir? ¿Perdió oportunidades para ayudar a los niños a expresar sus pensamientos?

Por ejemplo, consideremos el momento cuando pregunta: "¿Qué le dirían a un amigo sobre él? ¿Qué le dirían sobre el lenguaje del libro?" ¿No hubiera sido mejor separar dos preguntas tan largas, dando la oportunidad a los niños de contestar una a la vez?, ¿o estaba dejando opciones abiertas, insinuando a los niños que podrían preferir hablar sobre lo que consideraban de mayor importancia? (Desde luego, el sentido de las preguntas de la maestra dependería, en buena medida, del tono de su voz y el comportamiento paralingüístico y no verbal del que habló Gordon Wells anteriormente. Las transcripciones no pueden comunicar esto, lo que explica por qué es tan inadecuado aprender a enseñar a partir de la palabra impresa y por qué es tan importante trabajar como aprendiz.)

Algunas conclusiones

Podría continuar dando ejemplos, acumulando evidencia a favor de la posición de que todos los niños son (o pueden ser) críticos, al menos dentro de los límites establecidos por Auden:

1. No cabe duda de que los niños se presentan entre sí a autores desconocidos. Cualquiera que haya observado a los niños curiosear entre una amplia selección de libros lo sabe. Y sabemos también que los niños presentan autores a los adultos.

2. Todos en nuestro grupo de estudio hemos pasado por la experiencia de ver cómo algunos niños convencían a otros de que habían subestimado un libro. Por casualidad, justo la tarde en que discutíamos este tema, Anna Collins me dio algo escrito por sus niños de nueve y diez años luego de una discusión sobre *Sun Horse, Moon Horse,* de Rosemary Sutcliff:

"A mí realmente no me gustó o no lo entendí hasta que tuvimos nuestra conversación. Ésta me ayudó a entender mucho más", escribió una niña, como respondiendo a nuestra pregunta. "Yo creo —escribió otro— que todos los comentarios de la gente hicieron que la historia tomara vida para mí, porque al principio no la entendí." Y, como antes, los adultos nos encontramos recordando cómo nuestras propias opiniones eran corregidas por los comentarios de los niños.

3. Al principio teníamos dudas sobre si los niños podrían señalarse, unos a otros, "relaciones entre diferentes épocas y culturas". Ciertamente, por lo general son los adultos quienes lo hacen por los niños, porque conocen más. ¿Pero no será simplemente porque nunca se les sugiere a los niños que lo hagan por sí mismos? Nuevamente surgía —como sucedió con frecuencia durante nuestro estudio— la pregunta: ¿qué debe hacer la maestra?

Margaret Mallett ha demostrado que los niños en los grados intermedios de la primaria pueden cooperar de forma muy eficaz en la investigación de temas que surgen a partir de sus reacciones a una novela; en ese caso, la información sobre cerdos cuando leyeron *Bave, el cerdito valiente,* de Dick King-Smith (véase "How Long does a Pig Live? Learning Together from Story and Non-story Genres", en *New Readings*, ed. Kimberley, Meek y Miller, pp. 173-182).

4. Esto se relaciona con el punto 2 y contamos con toda la evidencia necesaria para demostrar que los niños ofrecen "lecturas" que aumentan tanto su propio entendimiento de los libros como el nuestro.

5. Preguntándonos por qué siempre es el adulto el que "arroja luz sobre el 'quehacer' artístico" para niños, no encontrábamos ninguna razón por la cual, por lo menos a veces, los niños no debieran explorar esto por su cuenta en las obras de escritores que les interesaran particularmente.

Por mi parte, después de asistir frecuentemente como tutor a salones de clase, puedo testificar el profundo interés que muestran los niños en cómo se "hace" un libro, desde los borradores con la primera y tentativa idea hasta el volumen acabado. Con frecuencia, a cambio, ellos me cuentan su experiencia en la escritura, comparándola con la mía. De que ellos son capaces de arrojar luz sobre este proceso en su propio beneficio, yo personalmente no tengo ninguna duda. Todo es (nuevamente) cuestión de qué exige la maestra de los niños y qué tan variada es la experiencia de cada niño en las diferentes formas de escritura.

6. Aquí está Paula, de seis años de edad, arrojando luz sobre "la relación del arte con la vida" cuando trae su propio mundo al texto de Charles Keeping, *Charley, Charlotte and the Golden Canary*, en un escrito de *A Book All About Books,* al que me referí anteriormente, y esta vez en una cita no editada:

> Charley y Charlotte eran buenos amigos y jugaban juntos al lado del puesto de pájaros yo me puse triste cuando Charlotte se fue al gran edificio de departamentos y la madre de Charlotte ya no dejó que Charlotte jugara a mí me gusta jugar con mis amigos y cuando no puedo me siento molesta. Estoy triste porque Jessica va a dejar nuestra escuela y la voy a extrañar mucho.

Y su compañera de clase, Katie, sobre *Railway Passage:*

> La señora Hopes nos leyó un libro sobre la gente que vivía en las estaciones de trenes. Ésta es mi opinión había dos personas, eran buenas al principio del libro y todavía eran buenas al final. El dinero no hacía mucha diferencia para la gente, la gente miserable se volvía aún más miserable después de que había ganado el dinero. Yo creo que si gano un montón de dinero me compraría

ropa nueva pero creo que no sería feliz porque la usaría y se gastaría y sería miserable otra vez.

Todos podríamos recordar ocasiones en las que los niños pasaban de una discusión sobre el relato a un comentario sobre temas relacionados: dinero, vida familiar, información científica, problemas éticos y morales, etcétera. Por ejemplo, cuando estudiamos las respuestas de los niños a *The Battle of Bubble and Squeak,* de Philippa Pearce, encontramos que por lo general había mucha discusión sobre la moralidad de los intentos de Alice Sparrow de deshacerse de los jerbos, sacándolos junto con la basura. Con frecuencia, esto llevaba a una discusión sobre los derechos de los animales y, por extensión (y llevando la conversación de regreso al texto), los derechos de los niños en contraposición a los de los padres y de los padres en contraposición a los de los niños. También se hablaba sobre la historia natural de los jerbos y surgían numerosas anécdotas sobre los acuerdos y las tensiones familiares al comparar la familia ficticia de Philippa Pearce con las de ellos.

En efecto, algunos maestros usan la literatura únicamente para este propósito, por lo fácil que es involucrar a los niños en él. Durante muchos años *My Mate Shofiq,* de Jan Needle, se leía con excesiva frecuencia con los niños de diez a trece años, principalmente porque trataba controvertidamente los prejuicios raciales y provocaba acaloradas discusiones sobre ese tema. En otras palabras, se usaba como un caso de estudio de un trabajo social o una muestra de periodismo, meramente como punto de partida para la investigación de un fenómeno social.

Un ejemplo similar: una clase de niños de diez años estaba hablando de *No Way of Telling,* de Emma Smith. A los niños les atraía la idea de quedar atrapados por una nevada, como le ocurría a la niña protagonista. Rápidamente comenzaron a contar incidentes igualmente excitantes de sus propias vidas;

y luego continuaron contando todo tipo de anécdotas de las vacaciones, de donde pasaron a una discusión sobre qué harían si no hubiera escuela y pudieran hacer lo que quisieran todo el día. Esto les parecía muy entretenido. Al final, su maestra estaba complacida porque sentía que habían hablado bien y que esto, en sí, era valioso. Tal vez lo sea, pero su conversación no fue una conversación literaria, no fue una discusión enfocada a la interpretación del texto y al hallazgo de significados. La novela de Emma Smith y su lectura tuvieron muy poco que ver con lo que se habló.

Desde luego cada obra de literatura involucra materias de discusión, pero es igualmente importante que es un suceso lingüístico, una construcción metafórica, un objeto "elaborado" que crea, como nos enseñó a decir Susanne Langer, "la ilusión de una vida bajo la forma de un pasado virtual". "Lo que enseñan los textos —nos recuerda Margaret Meek— es un proceso de descubrimiento para los lectores, no un programa de instrucción para los maestros". El crítico francés Roland Barthes enfatiza una verdad que los maestros de mentalidad complaciente prefieren ignorar: "'Lo que sucede' en la narrativa es, desde el punto de vista referencial (realidad), literalmente *nada;* 'lo que sucede' es el lenguaje solo, la incesante celebración de su llegada".

Sin duda, es esta aventura apasionada con el lenguaje lo que queremos para nuestros niños antes que nada. Por ello, los ayudamos a explorar la literatura como su propia historia, y la historia de la literatura se descubre en la historia de nuestras propias lecturas y las de los otros. La literatura es una construcción lingüística, lo que un niño de diez años llamó "una especie de magia que ocurre en nuestras cabezas", y nuestra lectura es una construcción del lenguaje que usamos al hablarnos a nosotros mismos sobre ella.

Aquí, para tomar un ejemplo del otro extremo del sistema

educativo, está Chris Bucco, una estudiante de licenciatura de diecinueve años, contando la historia de su lectura de un libro que algunas personas, de todas las edades, encuentran "difícil": el álbum ilustrado de Maurice Sendak, *Outside Over There.* Usando lo que había aprendido del enfoque de "Dime", decidió simplemente grabar lo que le ocurría mientras leía el libro. Es una especie de narrativa de lectura que cualquier persona en edad escolar, o posterior, puede escribir.

Outside Over There, Maurice Sendak, Bodley Head (1981). Al mirar la portada de este libro, mi primera impresión fue que Maurice Sendak iba a llevar al lector a una tierra de sueños, un mundo fantástico fuera de la existencia real, cotidiana, y que la niña y el bebé ilustrados nos guiarían en esta aventura. Luego vinieron las primeras páginas (antes de la introducción de la historia escrita) con la niña y el bebé acompañados por girasoles gigantes, una cerca (¿marcando la frontera entre "Aquí" y "Allá"?) y pequeños duendes en batas oscuras con manos y pies humanos. Al llegar aquí, me di cuenta de que estas criaturas jugarían un papel importante en el relato y pensé que la historia podría ser similar a *Donde viven los monstruos.*

Comienza el cuento, lo leo lentamente y al mismo tiempo que me siento un tanto abrumada y confundida después de mi primera lectura, me quedo intrigada porque sé que debe haber algún mensaje o mensajes importantes subyacentes en la historia. Ahora bien, mientras estaba tratando de descifrar la historia, noté algunas cosas que parecían ser características significativas y destacables de la historia. Una es la falta de consistencia en el ritmo de la escritura. Las palabras comienzan en trímetros yámbicos: "When Pa/ pa was a/ way at the sea"; pero el ritmo se rompe rápidamente. Después el ritmo reaparece y desaparece intermitentemente. Otras inconsistencias se encuentran en las imágenes: en la ventana del fondo la situación cambia constantemente de un bote

en el mar, a un bote hundiéndose, a los duendes robándose a la hermanita, etcétera. Parece difícil encontrar un patrón definido y sólido; cambio constante (¿podría éste ser un tema importante?)

Al buscar pistas de regularidades, vi en las imágenes la aparición recurrente de plantas de girasoles "creciendo" y del bote (¿papá, memoria del papá y/o de sus palabras?) así como de los atemorizantes duendes.

Bien, después de leer el libro unas cinco o seis veces, empecé a aventurar algunas hipótesis sobre el mensaje que nos daba (de una manera muy selectiva). Pensé que quizá el autor estaba describiendo el crecimiento de Ida, mostrándonos su creciente capacidad para asumir responsabilidades, para ser tolerante con su hermanita incluso cuando ella desplegaba su lado "duende" (en contraposición con su lado feliz, cuando canturreaba y aplaudía "como debe hacer un bebé") y su capacidad para cuidar a su hermana y a su familia (como si este cambio a la forma "adulta" de la responsabilidad le hubiera sido impuesto por la muerte de su padre —o su ausencia—, por el arribo de su hermanita o por el paso del tiempo; una combinación de estas tres posibilidades también es muy probable).

Al tratar de descubrir un tema subyacente en este libro, la historia me fue intrigando y me fue gustando más a medida que la escudriñaba y que las ideas "parecían" encajar, de algún modo, en su lugar. Por lo tanto, terminé con una muy buena impresión de *Outside Over There*, en lo que a mí, como lectora, concierne.

Si juzgamos por el esquema de Auden, entonces podemos tranquilamente decir que los niños son capaces de ser críticos. Los niños saben mucho sobre el mundo en el que viven. La maestra debe descubrir cómo atraer ese conocimiento a la discusión, para luego aumentarlo o modificarlo, de acuerdo con lo que ella sabe. Y vale la pena hacer hincapié en estos puntos:

1. Los niños de todas las edades son tan diversos en sus lecturas de un libro como los adultos. En cualquier grupo, algunos destacarán un rasgo y otros otro. Y aunque los adultos que han trabajado mucho con niños pueden hacer suposiciones inteligentes sobre los aspectos más atractivos o provechosos, nadie acierta del todo. Por el contrario, en cualquier enseñanza que le permita a los niños una comunicación honesta de sus reacciones, la maestra se lleva generalmente una sorpresa.

2. Con frecuencia subestimamos las capacidades de lectura y crítica de los niños. Los maestros han sido especialmente entrenados para suponer que las "etapas de desarrollo" son comunes a todos los niños de más o menos la misma edad, y a aceptar que no pueden distinguir entre "lo real" —de la vida diaria— y "lo ficcional" o entre lo literal y lo metafórico o entre el papel lúdico del relato (cuando estamos "jugando a la vida") y el fin consiguiente e irreversible de "en realidad vivirla". En todo caso es más sabio, al menos en lo que a conversaciones literarias se refiere, actuar bajo el supuesto de que los niños son potencialmente todo lo que nosotros mismos somos y que, al contar sus propias historias y sus lecturas de las historias de otras personas, están "llamándose a ser". Al contar sus lecturas activan sus potencialidades, pero sólo cuando esa lectura es realmente suya y la comparten cooperativamente y no es una lectura ajena que se les impone.

3. En cualquier grupo de niños, no importa cuán inteligentes o cortos de inteligencia supuestamente sean, vemos que si empiezan por compartir sus observaciones más obvias, pronto acumulan un cuerpo de entendimiento que les revela, a todos, el corazón del texto y sus significados. Es más, incluso cuando ideas que son muy complicadas o abstractas se tratan de esta manera (a través de imágenes de la historia e interpretaciones que se discuten) es poco lo que los niños no pueden captar. En esta actividad se debe encontrar un equilibrio

entre el respeto por los derechos del individuo como lector y hablante, y la lectura del grupo compuesta cooperativamente —el texto comunitario que siempre es más complejo y penetrante de lo que cualquier lectura individual puede ser—.

Este equilibrio entre el individuo y la comunidad en la conversación literaria me parece una metáfora de la sociedad verdaderamente igualitaria y democrática. Y esta metáfora no es menos significativa si se aplica a la conversación literaria que se da entre nosotros los adultos.

6. Comunicar honorablemente

Para ayudar a los niños a hablar bien sobre sus lecturas es esencial —como lo es para los adultos— estar de acuerdo en que *todo es honorablemente comunicable.*

¿Qué significa esto? Puesto que demasiados niños saben que con frecuencia sus respuestas se consideran "erradas", "irrelevantes", "tontas", "inútiles", "pueriles" (y peores cosas), aprenden a guardarse sus pensamientos. Menospreciar lo que los niños "realmente piensan" lleva a una desafección hacia la lectura en el ámbito escolar, o a que los niños comiencen a jugar el juego de "Adivina qué está pensando la maestra": dan como respuesta propia lo que creen que la maestra quiere oír. Esto reduce el estudio literario a una especie ejercicio de comprensión de opción múltiple, en el que la maestra es la única en el salón que hace observaciones aceptables sobre el texto. Para ser elogiado o merecer crédito, todos los demás deben simular que han entendido el libro de la misma manera que ella. Como resultado, los alumnos aprenden a desconfiar de su propia experiencia del texto y, como se vuelven especialistas en decir cosas que no piensan ni sienten, se corrompen por el engaño.

El punto principal del enfoque "Dime" es que nosotros realmente queremos escuchar la experiencia del lector: gozo o su falta, pensamientos, sentimientos, recuerdos y lo que sea que el lector quiera comunicar. Para que esto ocurra, el lector debe confiar en que la maestra realmente busca una reacción honesta y que, por lo tanto, todo puede ser "comunicado honorablemente", sin riesgo de que su comentario sea recha-

zado, menospreciado o desechado. Un lector puede decir "Éste es el peor libro que he leído en mi vida" y saber que esta afirmación no va a ser tratada como si no valiera la pena que se le preste atención.

Por el contrario, lo que cada uno busca al comienzo de una conversación de "Dime" es un atisbo del texto, de aquel "primer libro" experimentado por cada lector. Y a partir de esos "primeros libros" compartidos por los miembros del grupo se crea el texto más amplio, el libro construido por nuestra conversación, el que nos pertenece a todos.

Ambos textos se alcanzan de la misma manera. Wolfgang Iser describe este proceso en el capítulo 11 de *The Implied Reader,* donde encontramos este pasaje:

> Mientras leemos, oscilamos en mayor o menor grado entre la construcción y el rompimiento de las ilusiones. En un proceso de ensayo y error, organizamos y reorganizamos los diferentes datos que nos ofrece el texto. Éstos son los elementos dados, los puntos fijos sobre los cuales basamos nuestra "interpretación", tratando de acomodarlos de la manera en que pensamos que el autor quiso que encajaran. "Pues para percibir, el espectador debe *crear* su propia experiencia. Y esta creación debe incluir relaciones comparables a aquellas que experimentó el productor original. No son las mismas en un sentido literal. Pero en el receptor, como en el artista, debe haber un ordenamiento de los elementos del todo que sea, en la forma, aunque no en los detalles, igual al proceso de organización que experimentó conscientemente el creador. Sin un acto de recreación, el objeto no se percibe como obra de arte." (John Dewey, *Art as Experiencie,* Nueva York, 1958, p. 54.)
>
> El acto de recreación no es un proceso sencillo o continuo, sino uno que, en su esencia, descansa en *interrupciones* de su flujo para así entregarlo eficazmente. Avanzamos, regresamos,

> decidimos, cambiamos nuestras decisiones, formamos expectativas, nos sorprendemos porque no se cumplen, cuestionamos, especulamos, aceptamos, rechazamos; éste es el proceso dinámico de la recreación. Este proceso está gobernado por dos componentes estructurales dentro del texto; primero, un repertorio de patrones literarios familiares y temas literarios recurrentes, junto con alusiones a contextos históricos y sociales familiares; segundo, técnicas o estrategias usadas para situar lo familiar en contraposición a lo no familiar [Iser, p. 288].

Si regresamos a la conversación grabada por Susan Jayne Lamacq en las páginas 49-51, vamos a ver algo de esto en acción. En un proceso de "ensayo y error", los niños van y vuelven en la historia, se crean expectativas, formulan preguntas (el final) y especulan (sobre qué podría significar el final), aceptan y rechazan. Comentan entre sí patrones literarios familiares (el uso simbólico de las estaciones, el significado de una silla vacía) y llevan su mundo al mundo del texto al aludir a "contextos sociales familiares" (cómo envejecen las personas, cómo piensan los niños).

En cuanto al apunte de Dewey en relación con "el receptor" ordenando "los elementos del todo" en un "proceso de organización que experimentó conscientemente el creador", un niño lo puede expresar de una forma más simple. Cuando Steve Bicknell preguntó a una clase de niños de siete años cómo se sentían después de haber conversado sobre un libro en la modalidad de "Dime", Wayne contestó: "Sientes como si hubieras tenido otra historia, o la historia otra vez".

Lo que propongo es que la conversación literaria debería seguir "el proceso dinámico de la recreación" que describe Iser. Los maestros necesitan un repertorio de preguntas que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas. Y los lectores deben sentirse seguros e importantes cuando cuentan la his-

toria de su lectura. Deben saber que nada de lo que digan será mal empleado ni usado en su contra; que van a ser escuchados y respetados, no sólo por la maestra, sino también por todo el grupo. Deben saber que todo lo que quieran decir es honorablemente comunicable.

7. ¿Por qué "Dime"?

En general, es más fácil sacar a los niños de la conversación que hacerlos comenzar a hablar. Y una de las palabras que más inhiben la conversación es la pregunta "¿por qué?"

Muy pronto en nuestro trabajo con "Dime" aprendimos a desaparecer la pregunta "¿por qué?" de nuestro vocabulario como maestros. "Me gustó mucho este libro", podría decir un niño; la maestra le contestaría: "¿Ah, sí?, ¿por qué?", y la respuesta sería con frecuencia un suspiro o una mirada apenada o un encogimiento de hombros o ceños fruncidos con desconcierto: ciertamente una visible pérdida de entusiasmo.

¿Cuál es el problema con "por qué"?

Lo más obvio es que con mucha frecuencia suena agresivo, amenazante, contendiente, examinador.

Pero hay otras objeciones igualmente válidas.

Primero, es una pregunta que abarca todo, demasiado extensa para contestarla de una vez. Nadie puede explicar en un par de oraciones por qué le gustó o disgustó un libro. Éste es el motivo por el que los niños utilizan frases cortas y abarcadoras para contestar: fue excitante, fue divertido; fue aburrido, fue tedioso.

Segundo, la pregunta "¿por qué?" no ofrece ninguna ayuda. Para hablar bien sobre un libro hay que comenzar por algún lado, destacar un detalle que se pueda explicar fácilmente. Al tratar de ayudar a los otros a hablar bien, las preguntas iniciales de la maestra deben dar un punto de partida. Como hemos visto, el lugar más obvio para empezar es pidiendo a

los lectores que hablen sobre los detalles que les gustaron o les disgustaron particularmente.

"Dime..."

¿Cómo evitar la pregunta "por qué"? La solución, cuando finalmente llegamos a ella, no sólo era sencilla sino que demostró ser un punto de inflexión, pues nos dio un nuevo estilo. Arribamos a ella cuando buscábamos lo que considerábamos "una oclusión glótica de la conversación". Es decir una palabra o frase de apertura que nos evitara la pregunta directa "¿por qué?", nos diera tiempo para pensar y nos proporcionara un comienzo ampliamente aprovechable para continuar con preguntas más dirigidas.

La palabra que encontramos fue: "Dime..."

Ahora parece obvio, puesto que se ha vuelto el nombre de nuestro enfoque, pero en ese momento no lo fue. Las cualidades que nos gustaron de "Dime..." son que sugiere un deseo de colaborar, indicando que la maestra realmente quiere saber lo que piensa el lector y que anticipa el diálogo conversacional en vez del interrogatorio.

8. ¿Qué significa...?

Preguntar "¿por qué?" no es el único modo de inhibir el comienzo de una discusión en el viejo estilo interrogativo de los maestros. También lo es la pregunta "¿qué creen que significa esto?", y sus igualmente malas variantes "¿de qué trata realmente?" y "¿qué creen que está tratando de decir el autor?"

No se llega al entendimiento del sentido de forma directa y de una sola vez. Se va descubriendo, negociando, construyendo y alcanzando orgánicamente a medida que se discuten preguntas más prácticas y específicas (véase las páginas 111-122). Desmenuzamos el problema, separando los pedacitos que podemos manejar y hablando sobre ellos. Luego, compartiendo los pedazos que cada uno de nosotros puede manejar, sumamos gradualmente un entendimiento que nos dice algo significativo sobre todo el texto.

Para que esto suceda, la maestra debe formular el tipo de preguntas que ayude a los lectores a descubrir y a compartir su comprensión de los fragmentos que les parecen claros. Cada tanto, como un moderador en cualquier discusión, el adulto facilitador sintetiza lo que el grupo parece estar diciendo, de modo que puedan reconsiderar y cambiar el foco de la discusión si lo desean.

¿Con cuánta frecuencia en una conversación pública o incluso en una privada se mantiene uno callado porque siente que lo que quiere decir es obvio? ¿Cuántas veces ha oído decir, o le ha dicho a otra persona: "Acaso no es obvio"? ¿En dónde aprendimos que es innecesario o tonto enunciar lo obvio? Si lo pensamos, lo único que dice la gente es lo que es obvio para ella. Debido a que los niños piensan que deben decir algo que *no han* pensado, algo que no es obvio para ellos, con frecuencia se los ve atónitos mirando a la maestra con la boca cerrada.

La verdad es que en cualquier discusión algunas cosas pueden ser obvias para todos, pero muchas otras no. Es por ello que quienes tienen experiencia participando en seminarios y grupos de estudio comienzan por reunir, tan rápidamente como pueden (en lo que se llama una lluvia de ideas), todo lo que parece obvio sobre el tema que se esté tratando, pues saben que encontrar lo que no es obvio deriva de establecer qué sí lo es; porque saber lo que todos hemos pensado o notado, sentido o entendido, es el material en bruto desde el cual podemos construir los significados y entendimientos a los que ninguno de nosotros ha llegado aún ni podría llegar solo.

Es al compartir lo que es obvio cuando empezamos a pensar lo que ninguno de nosotros ha pensado antes. He observado tantas veces cómo esto ocurre siempre que un grupo de personas, cualquiera que sea su edad, habla sobre un mismo texto, y he oído tantas veces a otros maestros contarlo, que sé que éste es uno de los aspectos más excitantes de la conversación literaria.

De modo que la maestra estimula a los lectores a que comiencen con lo que es obvio: decir lo que piensan que saben

sobre un texto, con el fin de descubrir lo que no saben que sabían. Lo que a su vez los lleva a nuevos entendimientos antes inaccesibles para cada uno de ellos.

La maestra espera

En una de las primeras sesiones de conversación literaria con un grupo de niños ya grandes, escuché a un alumno preguntarle a su maestra con cierta exasperación: "¿Pero qué quiere que diga?" Era una súplica de alguien que había llegado a creer que lo que hace un estudiante es repetir lo que piensa la maestra, porque eso es lo que la maestra quiere oír. Esta maestra no había revelado lo que pensaba, de modo que el alumno se sentía confuso, amenazado, ansioso.

La mayoría de los estudiantes de cualquier edad tiende a querer agradar a su maestra. Y con frecuencia da por hecho que la maestra "sabe más" que ellos, que tiene el monopolio de la información correcta. Desde luego, cuando se trata de la lectura de un texto, la verdad es que el lector siempre va a "saber más" que la maestra lo que le ha ocurrido —qué le gustó o qué no le gustó, qué lo desconcertó y qué le pareció que quedó claro— porque esto ha ocurrido dentro de su cabeza y está oculto a la maestra hasta que el lector lo revela. Sólo el lector "sabe las respuestas". Es por esto que en "Dime" comenzamos por compartir lo que cada uno de nosotros "sabe", de modo que podamos construir un saber compuesto por nuestros diferentes entendimientos.

Nuevamente, el papel de la maestra es el de moderadora. Todos sabemos que si una moderadora quiere influir en un comité, establece primero sus propios puntos de vista y luego pregunta los de los demás. Sin embargo, si la moderadora está

genuinamente interesada en los puntos de vista del comité, espera y sintetiza lo que los otros han dicho antes de ofrecer su opinión. La discusión puede luego recomenzar, pero está basada en un intento más abierto y honesto de llegar a una decisión que todos los miembros del comité han podido delinear.

Lo mismo ocurre en una conversación literaria. La maestra no ofrece su lectura del texto hasta muy avanzada la discusión, de modo que su punto de vista no sea privilegiado ni determine la agenda y señale los temas a discutir. (¿Cómo se establece la agenda de la conversación literaria sin que la maestra intervenga?, ¿cómo se destacan los temas? Se explica en las páginas 101-109.)

De modo que mientras los alumnos ganan confianza en sí mismos como lectores y se sienten seguros para hablar entre ellos sobre la historia de sus lecturas (porque saben que "todo es honorablemente comunicable"), la maestra se reserva la historia de su propia lectura hasta que cada uno ha dicho lo que tenía que decir.

Algunas veces los niños le preguntarán a la maestra lo que piensa. La respuesta no debe desalentar la conversación, sino incitar a los lectores a continuar:

- Te lo diré en un minuto; pero ahora me gustaría escuchar lo que tú quieres decir.
- Estaba por hacerlo, pero James dijo algo que me interesó y me gustaría escucharlo un poco más en lo que me acuerdo.
- Con mucho gusto, si nadie más quiere decir algo. Creo que tú querías hablar Sarah.
- Bueno, sí, pero hubo algo que me desconcertó y que me gustaría que me explicaras primero... (Entonces se formula la siguiente pregunta de "Dime".)

Constantemente, la maestra lleva a los lectores de regreso al texto y a los aspectos de su lectura que les interesan individualmente y como grupo.

Así como los alumnos necesitan sentirse seguros de que todo es honorablemente comunicable, la maestra necesita sentirse segura de que puede manejar lo que se dice: que "sabrá qué hacer con eso" y qué preguntar después. Los maestros que comienzan a trabajar con "Dime", con frecuencia están preocupados por esto. La clave de la confianza es *conocer muy bien el libro* antes de hablar sobre él con los alumnos.

Cuanto mejor se conoce el libro, más fácil es concentrarse en lo que los niños están diciendo y saber qué preguntas "específicas" y "generales" formular (véanse las páginas 111-122).

Otra preocupación de la maestra es "no saber" las respuestas a las preguntas: no entender ella misma todo en el libro. Aquí es necesario un cambio de mentalidad que involucre el reconocimiento de que la maestra puede hacer preguntas *cuyas respuestas no conoce,* y puede honorablemente comunicar a los niños que no sabe pero que se trata de plantearla y "probar", para ver si esto ayuda.

Las preguntas sugeridas en la estructura (páginas 111-122) son una guía. A medida que la maestra acumula experiencia y se da cuenta de que la clave es confiar en el libro y confiar en las respuestas que el grupo de lectura reúne en colaboración, su confianza irá creciendo.

Y recuerde: nunca trate de agotar todo el libro o a los lectores o lo que quieren decir. Deje algo para otra ocasión. Deje algunas preguntas sin resolver. Deje que los niños se queden con ganas de más: más del libro, más de la discusión sobre él. Y nunca tenga miedo de terminar la discusión antes de lo que esperaba, si el libro ha demostrado ser una elección pobre o los niños no tienen mucho que decir sobre él. Si esto ocurre,

no significa un fracaso, sino un éxito: los niños lo respetarán por ello y tendrán una mejor disposición para intentarlo con otro libro otro día. Incluso algo tan simple como esto puede elevar su seguridad y la confianza de los niños en usted, un adulto en cuya honestidad y capacidad pueden confiar.

9. ¿Cómo lo sabes?

Un grupo de niños de los últimos años de primaria le hablaba a su maestra, nuestra colega Mary Sutcliffe, sobre *The Stone Book*, de Alan Garner. Hacia el final de la sesión, Mark dijo: "La primera vez que lo oí y cuando lo leí por mi cuenta no me gustó mucho, pero ahora que tengo más pistas, ¿sabes qué?, ya sé cómo es y lo entiendo más. Me gusta más ahora". (De una tesis sin publicar, *Children's Responses to Books*, de Mary Sutcliffe, junio de 1987.)

Mark nos está diciendo lo que todo lector experimentado sabe: encontrar claves que permitan descubrir el tipo de historia que se está leyendo lleva a entenderla mejor; y entender mejor lleva a gozar la lectura. Los niños encontraron las claves al decir qué habían observado (lo que era obvio para ellos), formulando sus dificultades (desconciertos) y luego compartiendo sus explicaciones a esas dificultades.

Aquí se puede ver en acción. La clase está hablando sobre el momento, en *The Stone Book*, cuando la niña protagonista, Mary, está sola en la caverna subterránea, en la que ha visto las marcas en las paredes (el dibujo de un toro, la silueta de una punta de flecha y los contornos de una mano pequeña) y un "cúmulo" de huellas grabadas en el piso, que estaba hecho de una impenetrable arcilla roja llamada Duro Tom. (Los comentarios en itálicas dentro de los paréntesis son míos.)

SALLY: Lo que no entiendo es cómo pudo *su* (del padre) marca (la silueta de una punta de flecha) estar ahí en la

pared, si él no la había hecho. *(Se expresa un desconcierto.)*

MAESTRA: ¿Alguien entiende eso? *(Llamado a las explicaciones.)*

CLAIRE: ¿Esto se va pasando por generaciones hasta su abuelo y su abuelo... eran todos albañiles? *(Explicación basada en una hipótesis que el texto no confirma ni niega; sólo se describe al padre de Mary como albañil.)*

ANDREW: Sí, su familia tiene una marca especial. *(Reafirmación basada en la misma hipótesis.)*

MAESTRA: ¿El resto de la familia tiene la misma marca que él? *(Invitación a aclarar el punto.)*

MARK: ¿Te refieres a que su padre, y el padre de su padre... sus marcas, así como la flecha era su marca? ¿Crees que el toro y la mano eran sus marcas especiales como la flecha era su marca? *(Ensayo. Probablemente no está seguro y puede haber sentido que había algo fuera de lugar en la explicación. En realidad está preguntando: "¿Cómo lo sabes?")*

Más adelante Nancy dijo:

NANCY: ¿No creen que puede ser como una pintura en las cavernas y ellos la encontraron? ¿No es otra historia en la piedra? *(Propone otra explicación; de hecho, la más probable. La maestra considera que la clase necesita observar atentamente el texto para encontrar la respuesta a la pregunta, de modo que, utilizando la pregunta de Nancy como justificación...)*

En ese momento, hice alusión a las historias que ya conocíamos sobre la piedra: cómo es que la piedra estaba allí, las grietas y los surcos, el toro y los patrones adentro de la piedra cortada por el padre. *(Estas "historias" reflejan diferentes aspectos de la insatisfacción del padre con el relato fundamentalista de la creación.)*

Entonces volví a la mano, refiriéndome al texto, y a quién pudo haber dibujado la mano: ¿los ancestros de Mary, los hombres de las cavernas? En ese momento alguien mencionó las huellas nuevamente y hubo acuerdo en que esta parte era difícil de entender. *(La relectura ha enfocado su atención en otro problema: cómo llegó ahí el cúmulo de huellas.)*

Era necesario volver a leer el libro; en este caso, la sección sobre la flecha, el toro y la mano, para reforzar la conversación que habíamos tenido y, más tarde, por el descubrimiento que hizo Mary de las huellas.

MAESTRA: Ahora que lo hemos vuelto a escuchar, ¿hay algunas pistas ahí?

Mark sugirió que las huellas de pies desnudos eran de mucho tiempo atrás y las huellas de zapatos eran de los ancestros del padre. *(Él está llevando su conocimiento del mundo real al mundo del texto. Las personas "mucho tiempo atrás" no usaban zapatos, pero los antepasados más recientes de Mary sí.)*

Todos estuvieron de acuerdo.

ZENA: Creo que ya lo entiendo.

NANCY: Bueno, no veo por qué ella pensaba que estaba en medio de una multitud sólo porque había huellas. *(Una maestra sin experiencia o desatenta podría haber desestimado este comentario o intentado dar ella misma una explicación. Un grupo de niños que no hubiera aprendido a respetarse mutuamente y a considerar los comentarios de los otros como "honorablemente comunicables" podría haberse burlado, impacientado o ignorado el comentario. Nada de esto ocurrió. En cambio la maestra hace un comentario neutral que invita a los otros a ayudar a Nancy...)*

MAESTRA: Ya veo.

NANCY: Cuando ella dijo que estaba en una multitud tan real como ella... *(Se siente capaz de tratar de aclarar su dificultad porque su comentario no fue desestimado. Sin embargo, una interrupción la detiene en el momento crucial...)*

MARK: No entiendo eso. *(La maestra tiene una opción. Podría invitar a Nancy a terminar de decir lo que estaba intentando decir con la esperanza de que, así, descubriera que sabía la respuesta a su propia pregunta —creo que yo hubiera preferido hacer esto— o podría dejar que la conversación siguiera su curso "natural" y ver qué ocurría, que es lo que hizo.)*

MAESTRA: Tú no entiendes eso. ¿Alguien más tiene alguna idea sobre esto? [Citando del texto:] "El Duro Tom estaba abarrotado... Mary estaba en medio de una multitud que nunca podría haber estado..." ¿Por qué no podía haber sido una multitud?

MARK: Porque no vivían ahí juntos. *(Razonamiento basado en su comentario anterior.)*

ANDREW: No podrían haber llegado todos juntos.

ZENA: Al principio, cuando [Mary] vio el toro y la marca pensó que estaba sola y pensó que éste era un lugar secreto, y cuando vio las huellas pensó que ella no era la única que había estado allí. (*Las respuestas de Mark y de Andrew se basan, en parte, en su conocimiento del mundo "real". La de Zena se apoya más en la lógica propia de la narrativa. Ahora la maestra quiere asegurarse de que todos habían entendido el punto clave.*)

MAESTRA: ¿Y qué le podría haber dado la sensación de que estaba entre una multitud? Porque eso es lo que confunde a Nancy.

MARK: ¿Es porque las huellas se han como preservado allí abajo?

Aquí hay una discusión sobre cómo podrían haberse preservado...

MAESTRA: Entonces, ¿qué es lo que la hace sentir que está entre una multitud? A Zena se le había ya ocurrido algo, ¿no Zena?

ZENA: Bueno, probablemente porque las huellas estaban tan frescas ella pensó que hubo... que un minuto antes había habido gente allí abajo. *(Esto debe haber sido suficiente para satisfacer a todos o quizá ya habían tenido suficiente de este problema por ahora. [Véase la página 85 sobre cómo hacer que las discusiones caigan en picada.] Así que...)*

Luego nos dirigimos a otros problemas del libro.

Aunque esta discusión tuvo lugar cuando Mary Sutcliffe llevaba poco tiempo usando el enfoque "Dime", ella ya era una maestra hábil y experimentada. Por eso nunca formuló la pregunta clave que subyace detrás de sus comentarios y preguntas: "¿Cómo lo sabes?"

Si la conversación literaria nos lleva más allá de lo obvio, hasta alcanzar interpretaciones inteligentes, que desarrollen el entendimiento, necesitamos descubrir qué nos hizo pensar, sentir, observar, recordar, razonar como lo hicimos. Necesitamos pensar en cómo sabemos las cosas que se nos ocurren.

A veces es útil que la maestra haga la pregunta: "¿Cómo lo sabes?" Éste es un sencillo ejemplo de cómo funciona:

Un grupo de niños de ocho años de edad estaba discutiendo *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. Estaban bien metidos en la discusión, disfrutándola, cuando decidieron que Max soñó que iba al lugar en donde estaban los monstruos. Entonces la maestra preguntó: "¿Y en cuánto tiempo creen que transcurre la historia?" Los niños lo pensaron

durante un momento, sin saber cómo contestar satisfactoriamente la pregunta. Finalmente un niño dijo: "Toma el tiempo de un sueño corto". "¿Cómo lo sabes?", preguntó la maestra. El niño respondió: "A Max lo mandan a la cama sin cenar. Él se va a dormir y sueña con monstruos. Cuando se despierta al final, su cena está esperándolo y todavía está caliente. Cuando me mandaron a la cama por portarme mal, mi mamá no me dejó así toda la noche; me llevó algo de comer y me dio el beso de las buenas noches".

Aunque su primera respuesta, "Toma el tiempo de un sueño corto", es encantadora, no necesariamente es convincente. Pero cuando sabemos cómo llega a ella, "adquiere sentido" y suena "correcta". Lo que hizo, desde luego, fue tomar la lógica de la narrativa, la secuencia de la trama, y llevar su propio mundo al texto: su propia experiencia de ser un niño travieso al que mandan a la cama sin cenar. Pero sólo revela esto porque la maestra le pregunta: "¿Cómo lo sabes?" Ésta es una pregunta simple, pide evidencia sin sugerir dónde se la puede encontrar y, aun así, es tan inofensiva que admite la respuesta "no lo sé" o "adiviné" (cualquier cosa es honorablemente comunicable, incluso los conocimientos intuitivos y las suposiciones para las cuales uno no ha encontrado aún fundamentos).

Aquí, Margaret Mallett ayuda a un grupo de niños de nueve años a que se cuenten lo que saben y lo que han descubierto tras la lectura de *Bave, el cerdito valiente*, de Dick King-Smith, y de libros y folletos informativos sobre cerdos. A veces, dice Margaret,

> el acto de reflexión revela una discordancia entre lo que sabemos por sentido común y lo que leemos. Pregunté a los niños si la lectura de los libros y folletos había cambiado algunas de sus ideas.

STUART: ¡...que los cerdos son animales muy limpios!

MM: ¿Antes tenías la impresión de que eran sucios? ¿Por qué la gente piensa eso?

BEN: Porque andan en el lodo y ese tipo de cosas.

STUART: ...y huelen un poco.

MM: ...si se los mantiene encerrados. ¿Huelen también si están afuera, Wendy? (*La experiencia especial de Wendy en una granja de cerdos la convierte en la "experta" del grupo.)*

WENDY: Todavía huelen un poquito afuera, pero los pequeños no.

MM: ¿Está en nuestro lenguaje, no? Esta idea de "ser cochino".

Una de las cosas que se aprendieron aquí es que lo que sabemos por sentido común a veces se modifica por lo que leemos. Esta disonancia puede estimular la reflexión.

MM: ¿Qué dice aquí, para que Stuart ahora diga que los cerdos son animales limpios? ¿Qué hacen, para pensar que son limpios?

STUART: Dice que se revuelcan en el lodo y luego se limpian y van al baño en un lugar aparte. *(Mirando el texto y parafraseando.)*

WENDY: Sí, no se sientan en el lugar en donde hacen del baño. *(Wendy usa apropiadamente su conocimiento de primera mano.)*

MM: Lo que yo no sabía es que los cerdos no pueden sudar. ¿Ustedes sabían eso? *(Esto se menciona en el texto.)*

WENDY: Su piel es más seca y no tienen tanta sal en el cuerpo como nosotros.

MM: ¿Cómo lo sabes, Wendy?

WENDY: Porque le pregunté al granjero sobre su piel y me dijo que no sudan porque tienen menos sal que nosotros.

MM: Qué interesante.

WENDY: Sí, porque cuando tú sudas la sal sale, ¿no? *(Aquí, el texto ha ayudado a Wendy a reflexionar y darle sentido a sus observaciones de primera mano.)*

(Margaret Mallett, "How Long Does a Pig Live? Learning Together from Story and Non-story Genres", pp. 179-180.)

Un aspecto esencial inherente a la pregunta básica, "¿Cómo lo sabes?", es que la maestra debe asegurarse de que los lectores estén regresando al texto y a su experiencia de lectura para que descubran el origen de sus "conocimientos". Los estudiantes rápidamente llegan a esperar con gusto esos retos a sus comentarios ambiguos y, más tarde, empiezan a usarlos entre sí. Se dan cuenta de que cada vez que lo hacen se acercan más a expresar lo que quieren decir.

Pero, ¿qué textos debemos pedir a los niños que lean con ese esmero? ¿Cómo los elegimos?

10. La elección del texto

El círculo de lectura (página 15) nos recuerda que todo comienza con la selección. Antes de que podamos conversar sobre un libro necesitamos haberlo leído; antes de que podamos leerlo, necesitamos elegir un libro que leer. Y porque el libro que elijamos contendrá las potencialidades de nuestra conversación —temas a tratar, ideas, lenguaje e imagen, incitadores de la memoria, etcétera—, su elección es una actividad de mucho valor. Aquellos que eligen están ejerciendo poder.

Piensen en las recientes y acaloradas discusiones sobre la insistencia del gobierno [inglés] en que los niños deberían leer determinados libros y determinados autores en la escuela. Piensen en el debate que rodea al feminismo y el "canon" literario: los libros que se considera importante estudiar en el nivel universitario. Piensen en la interminable preocupación de los adultos sobre si sus niños son o no perjudicados al leer "basura", y qué es "basura" y qué no. Esto importa, porque todos sabemos, lo admitamos o no, que lo que leemos tiene un efecto sobre nosotros. (A decir verdad, tendría poco caso leer si no fuera así.) El efecto no es necesariamente el que el escritor pretendía o el que nuestros maestros o padres esperaban: leer la Biblia no necesariamente te convierte al cristianismo, leer *El capital*, de Karl Marx, no necesariamente te vuelve comunista, y leer *Mi lucha*, de Hitler, no necesariamente te hace antisemita. Pero definitivamente hay algún tipo de efecto y, por lo tanto, sabemos que sí importa qué leemos y quién lo escoge.

La selección de los libros que los niños "estudiarán" en la escuela se hace por lo general en una de estas tres maneras:

- la maestra realiza la elección sin considerar a los alumnos;
- los niños eligen y, luego, la maestra aprueba;
- las lecturas son obligatorias; una autoridad "mayor" —el director o el jefe del departamento, el sistema de evaluación, un currículo acordado profesionalmente, la dictadura del gobierno— le impone a la maestra y a los niños un "paquete de libros".

De estas opciones, la elección de la maestra es, aquí, la más importante; pero se deben tener en cuenta algunas cuestiones generales:

1. *Tiempo.* Una conversación literaria del tipo de "Dime" toma bastante tiempo. Una sesión con niños de nueve años toma frecuentemente cuarenta minutos o una hora. A veces más. Menos significa normalmente que el libro redituó muy poco —tal vez fue banal o demasiado conocido y fácilmente entendible—, o fue demasiado para los niños, con muchas dificultades que estaban fuera del rango de sus conocimientos o de sus lecturas anteriores; o no estaban con el ánimo adecuado, sus mentes estaban contra la actividad y no podían "entregarse a ella".

Tampoco es la edad algo por lo que uno deba regirse. He observado y escuchado de niños de cinco años que pasan cincuenta minutos conversando sobre un álbum ilustrado. He permanecido con un grupo de niños de siete años durante una hora y treinta minutos leyendo y hablando sobre los poemas de *Roger Was a Razor Fish,* de Jill Bennett. Algunos colegas me han hablado de grupos de niños de diez años que necesitaron dos o tres sesiones de cuarenta minutos cada una para

agotar todo lo que querían decir sobre libros que los habían cautivado. Hasta hace muy poco tiempo, la mayoría de los maestros no hubiera pensado que los niños pudieran concentrarse por periodos de tiempo como éstos. Lo que lo hace posible es la elección del libro y la habilidad de la maestra para mantener el discurso.

Debido a que se necesita tanto tiempo, hay un alto valor educativo tanto en la actividad en sí como en los libros elegidos para la discusión; lo que significa que las sesiones de "Dime" nunca pueden ser un asunto de rutina diaria. Actualmente, la mayoría de las clases de los niveles más altos de primaria son afortunadas si pueden tener una cada dos semanas. Si el libro en cuestión es una novela para niños, una cada tres semanas es mejor; cerca de nueve o diez en un ciclo escolar. Nueve o diez libros que se juzgan dignos de una atención tan concentrada. Es muy obvio que la maestra debe encontrar razones poderosas para la elección del libro.

2. *Contexto.* Si las implicaciones del punto 1 parecen alarmantes, hay que recordar que la conversación literaria de "Dime" no es una actividad aislada; no es el único momento en que los niños hablan de lo que han leído ni son estos libros "de alto valor" los únicos de los que hablan. La conversación literaria de "Dime" sólo funciona bien cuando está acompañada por conversaciones menos formales y pláticas informales entre los propios niños y entre los niños y la maestra, dentro y fuera de la clase. La conversación literaria de "Dime" es una actividad especial integral que forma parte de un ambiente cotidiano de lectura, más amplio, que la sustenta y la extiende.

3. *Honrando los gustos de los niños.* Así como los niños hablan mejor cuando saben que todo es honorablemente comunicable, también su "disposición" mental, su actitud hacia la conversación formal será positiva y favorable si saben que sus

gustos se tomarán en cuenta. Esto significa que la maestra debe manifestar interés en que también las elecciones de los niños sean parte del proceso de selección de los libros de "Dime."

Cómo se realiza esto es más una cuestión de personalidad y experiencia de la maestra que de prescripción. Algunos lo logran discutiendo la selección con los niños, otros permitiendo que la elección surja de su entusiasmo, otros formando grupos de alumnos en una especie de comité para que elijan, por ejemplo, un libro por ciclo escolar, etcétera. Sé de un maestro que programa un cuerpo "medular" de cinco libros que todos los niños leen a lo largo del ciclo escolar, junto con una lista "complementaria" de la cual los niños debían leer al menos veinticinco títulos durante el año. Creo que no importa cómo se hace la selección, siempre y cuando sea honesta y comprensible para los niños.

Sin duda hay cuestiones complicadas que deben ser resueltas. De equilibrio, por ejemplo: ¿qué tanto de la elección debe quedar en manos de los niños? Y ¿qué debería hacer la maestra cuando los niños están ansiosos por hablar sobre un libro que ella considera inadecuado o una pérdida de tiempo? Aquí hay algunos principios guía:

- Ser tan abierto y honesto como se pueda. Confiar en la capacidad y disposición de los niños para valorar por qué la maestra piensa como lo hace. Esto provocará discusiones, en sí muy útiles, sobre las razones, de ellos y de la maestra, para aceptar o rechazar un libro y sobre cuántas de sus elecciones deben incluirse.
- Los niños esperan que la maestra sea firme y saben que están en la escuela para aprender. Una vez que sus argumentos han sido escuchados *y discutidos* debe tomarse una decisión, explicar por qué es la mejor decisión consi-

derando sus necesidades como estudiantes, y atenerse a ella.

- A veces los niños pueden aprender tanto de los errores que cometen como de la guía que reciben de su maestra. Durante las primeras sesiones de "Dime" es útil incluir un libro elegido por los niños, aun cuando éste parezca una elección claramente equivocada. Esto demuestra la disposición de la maestra a respetar sus gustos y, con frecuencia, tiene uno de dos resultados: la maestra descubre, a partir de la conversación de los niños, que el libro encierra más de lo que había pensado; o los niños descubren que el entusiasmo personal por un libro no necesariamente significa que éste sea bueno para una conversación formal atenta, e incluso, tal vez, que ni siquiera es el libro que habían pensado. Además, si el libro no reditúa mucho, la conversación decaerá y todos preferirán continuar con otra cosa, de modo que tampoco se habrá perdido mucho tiempo. Lo cual nos lleva al siguiente punto.
- Nunca tenga miedo de abandonar una sesión que no está saliendo bien en vez de dejar que toda la actividad se vaya a pique. Explique a los niños el porqué de su decisión y pregúnteles si están de acuerdo. Éste es otro aspecto de cómo todo es honorablemente comunicable. (Alguna vez he sugerido que suspendamos una sesión porque pensaba que nadie estaba obteniendo mucho de ella, sólo para que el grupo me contestara que querían continuar un poco más. Yo había malinterpretado su escasa respuesta como aburrimiento y falta de interés, cuando de hecho lo que necesitaban era más tiempo para pensar. Yo estaba esperando demasiado, demasiado pronto.)

En los años anteriores a que el sistema de examen público tomara el control, y especialmente en la escuela primaria, donde las maestras con frecuencia tienen la libertad de elegir, la tendencia era que las maestras eligieran, tanto para leer en voz alta como para estudiar en clase, una combinación de libros favoritos conocidos —que ya habían demostrado tener éxito— y otros recientemente descubiertos, que excitaban el entusiasmo de la maestra de modo que no podía esperar para probarlos en clase. No importa cuán bien pueda funcionar esto en las manos de una maestra experimentada, estimular a los niños a que lean lo que la maestra desea no es suficiente. (En las manos de una maestra débil o pobremente informada o de una a quien no le interesa la lectura literaria, esto puede ser desastroso para los niños.)

Debe tenerse en mente que toda lectura nueva depende de la experiencia previa. Vean lo que sucede cuando el sistema de examen público le exige a un adolescente de quince años que estudie, digamos, una selección de poemas de Ted Hughes. Si el alumno no ha leído o no se le ha enseñado mucha poesía, lo más probable es que los poemas de Hughes le parezcan "difíciles". Si el alumno ha leído y se le ha enseñado mucha poesía "para niños", pero sólo del tipo que usa ritmos y rimas regulares y trata los temas de forma cómoda y entretenida, entonces la obra de Hughes le parecerá rara, atrevida, extraña, inquietante y difícil. En cualquier caso, es más probable que el alumno sienta rechazo y no atracción. La explicación es muy simple. La experiencia previa del alumno con la poesía no lo ha preparado para este tipo de escritura. No sabe "cómo leerla". De hecho, no hay nada demasiado difícil en el lenguaje de Hughes —su elección de las palabras, su ordenamiento—. Ni hay nada particularmente difícil en sus técnicas

poéticas. No obstante, usa el lenguaje y la técnica en forma muy densa: concentra mucho en unas pocas líneas. Si uno no se ha cruzado con nada similar antes o con algo como esto manejado con un poco menos de densidad, entonces parece difícil, raro, extraño. Uno no se siente "a la altura", la poesía intimida y uno quiere renunciar y regresar a lo familiar, a lo que se conoce mejor y se "disfruta más".

La pregunta para las maestras es: ¿qué necesita leer un niño?, ¿qué poemas lo prepararán para su encuentro con Hughes y su tipo de poesía? La misma pregunta se puede aplicar a toda lectura: ¿qué debería leer el niño para estar "listo" para Shakespeare cuando llegue a la adolescencia?, ¿qué historias debería leer un niño para poder, eventualmente, enfrentarse a los grandes novelistas modernos?, ¿esto se logra leyendo determinados poemas, obras de teatro, relatos, una especie de curso preparatorio de textos clave? ¿O se hace de otra manera?

No hay una única respuesta correcta a ninguna de estas preguntas. Depende mucho de las circunstancias locales e históricas, por no mencionar las particularidades de cada niño. El hecho es que cada maestra tiene que hacerse estas preguntas y hallar respuestas que juzgue adecuadas a su situación. Esto no debería hacerse aisladamente, sino en cooperación con colegas en la escuela y la comunidad. Una vez más, conversar es la clave: en tanto negociemos juntos las respuestas a preguntas muy difíciles de este tipo, estaremos protegiendo los intereses de nuestros niños de la mejor manera que podemos.

Aquí hay un ejemplo. Hacia el final de un curso sobre lectura y literatura en una escuela primaria, puse a los miembros del grupo la tarea de compilar listas de libros que recomendarían leer a todas las maestras antes de su primer trabajo. Los maestros se dividieron en grupos de cinco. Un grupo se

dedicó a compilar la lista de poesía, otro la de álbumes ilustrados, uno la de ficción para niños de seis a nueve años (incluyendo cuentos tradicionales) y uno más la de novelas. La selección estaba limitada a veinte títulos por grupo.

El grupo de poesía tuvo pocas dificultades, aunque no pudo acordar menos de veintitrés títulos y consideraban que todos, excepto tres, eran adecuados para todo rango de edades, en el entendido de que la poesía no se podía considerar como específica para ciertas edades, salvo por cuestiones del lenguaje. El grupo de álbumes ilustrados también tuvo poca dificultad, pero no pudo enlistar menos de treinta y cuatro títulos, que distribuyeron en secciones, desde "primeros encuentros" hasta "últimos encuentros", porque creían que había un orden por el cual un libro ayudaría al niño a leer otro más "fácilmente". Los miembros del grupo de ficción de seis a nueve años fueron muy críticos con los libros publicados para esta edad: demasiadas colecciones monótonas de libros banales, todas hechas para que se parezcan entre sí, decían; y, después de mucha discusión, finalmente se decidieron por quince libros "clave", cuatro "clásicos" y tres antologías de cuentos tradicionales, todos precedidos por una introducción:

> Esta lista representa a autores significativos que escriben para este rango de edad. Ha sido ordenada para formar una progresión natural dentro de la cual existen al menos tres categorías: relaciones, animales, y fantasía y cuentos.

El grupo encargado de la lista de novelas fue el que tuvo más dificultades y tardó más. El problema, dijeron, era que había tantos libros que les gustaría que conociera una maestra que está empezando, que era imposible limitar el número a veinte; y en realidad no era tanto un problema de libros particulares, sino de autores particulares. La solución que encontraron fue

dividir su lista en dos secciones: la primera, de doce libros correspondientes a siete autores; la segunda, de veintitrés libros de diecisiete autores. En la introducción enunciaban:

> La primera sección enlista libros muy importantes de autores muy importantes. La segunda suple y complementa a la primera. A veces hemos incluido dos títulos, de los que uno, eventualmente, lleva al otro.

De modo que estas maestras también tenían una idea de progresión, de que un libro, un tipo de narrativa, incluso un autor, nos prepara para otro.

Aunque sus listas fueron útiles tanto para estudiantes que aún no trabajaban —a quienes yo también enseñaba en esa época (1989)—, como para los maestros que asistían al curso, lo más valioso fue la discusión sobre preguntas fundamentales generadas entre los miembros del curso: qué libros deberían leer y estudiar sus niños y por qué. El hecho de que adoptaran o no las listas era menos importante que el haber compartido, examinado y pensado en torno a su práctica diaria. Dar al ejercicio un fin concreto —preparar listas para estudiantes reales— y enfocar las preguntas fundamentales de una manera inusual y provechosamente específica que requería de su conocimiento profesional y su reflexión retrospectiva —¿qué libros debería conocer una maestra principiante?, ¿qué libros les gustaría, ahora, haber conocido al inicio de su carrera, de modo que hubieran sido capaces de ayudar a sus alumnos desde el primer día?— permitió que los maestros se asomaran a sus problemas cotidianos actuales con una mirada refrescante.

En otra ocasión se pidió a un grupo de maestros que decidieran qué modos narrativos debían conocer los niños al terminar la escuela primaria y que enlistaran una serie de libros para ejemplificarlos. Su lista incluía:

Narradores en primera persona
Narradores en tercera persona
Combinaciones de la primera y la tercera persona
Relatos escritos en tiempo pasado, presente histórico y combinaciones de tiempos verbales
Cartas
Diarios/periódicos
Monólogo interior
Historias limitadas al diálogo y la acción narrativa, sin comentarios de narradores o revelaciones de la vida interior de los personajes
Historias relatadas únicamente en diálogo
Obras de teatro
Relatos en los cuales las palabras y las imágenes se usen integralmente para contar la historia, pero que no son álbumes ilustrados o historias ilustradas
Novelas ilustradas
Tiras cómicas
Historias de la vida cotidiana contemporánea,
de fantasía,
de historia,
de futuros posibles
Y más. ¿Qué otros modos agregaría usted y sus colegas?

La lista de libros que anexaron trataba de cubrir el rango de edades de la primaria. Como el tiempo siempre es poco, pusieron especial énfasis en la ficción que combinaba más de un modo narrativo. Por ejemplo, *Querido señor Henshaw*, de Beverly Cleary, combina un narrador en primera persona, bajo la forma de diario y cartas, y es una historia de la vida cotidiana contemporánea que puede disfrutar un amplio rango de lectores entre ocho y once años de edad. *The Stone*

Book, de Alan Garner, utiliza el diálogo y la narración en tercera persona en tiempo pasado, limitado a la acción; no discute los motivos ni narra los pensamientos de los personajes; se basa en la historia (la década de 1860); está guiada por un uso muy sutil de la imagen y está cuidadosamente estructurada, como un poema o una pieza de música, en una secuencia ligada de "movimientos" o episodios que suceden en el curso de un día en la vida de Mary, su protagonista.

Un útil caso de estudio, en el que una maestra hace una revisión de su trabajo, se publicó en un artículo titulado "Irony Age Infants", en el *Times Educational Supplement* del 23 de abril de 1993; en él, Esther Thomas describe cómo ayudó a sus niños en edad preescolar (de cuatro a cinco años de edad) a descubrir la cualidad esencial de la ironía:

> Tras una revisión reciente de nuestra provisión de libros [...] vi que varios eran puntos de partida ideales para que los niños captaran la idea de que pueden existir, al mismo tiempo, distintos niveles de significado, y que algunos pueden ser significados contradictorios [...] Seguramente éste es un punto de partida ideal para captar la idea de significados simultáneos donde son relativamente fáciles de distinguir.

Para introducir la idea de ironía, Esther Thomas utilizó libros como *Un paseo por el parque* y *Cambios* de Anthony Browne, *Our Cat Flossie* e *If at First You Do Not See* de Ruth Brown, *Time To Get Out of the Bath, Shirley* de John Burningham, *Rosie's Walk* de Pat Hutchins y *Awful Arabella* de Bill Gillham. Ella señala que los niños "necesitan que se los anime a observar las cosas y a hablar de las cosas que ven" y "tiempo para hojear y hablar de las ilustraciones" antes de que "se formen el hábito de observar las imágenes en busca de significados alternativos". Su experiencia demuestra cómo una maestra puede diseñar un

programa de lectura y conversación agradable con un propósito racional subyacente: ayudar a los niños a desarrollarse como lectores literarios reflexivos e inteligentes. Después de narrar una conversación literaria de un grupo de siete niños sobre el libro de Fulvio Testa, *Never Satisfied,* concluyó:

- la mayoría de los niños pudo ver, o se les ayudó a ver, dos posibles niveles de significado en la historia;
- la habilidad para decodificar el texto por sí mismos no era necesaria para que desarrollaran este entendimiento;
- ni la edad ni el sexo afectaron sus respuestas;
- los adultos deberían cuidarse de imponer sus propias presuposiciones a los niños.

Sobre la base de este solo ejemplo, parece que los niños en edad preescolar pueden identificar la ironía en su nivel más simple, si se recurre a los libros adecuados y a una conversación literaria sensible. El gozo que mostró la mayoría de los niños me hace pensar que repitiendo actividades de este tipo se ampliarán las expectativas de los niños en la literatura: ellos esperarán que un libro les ofrezca más que lo obvio.

Ser capaz de leer entre líneas también implica reconocer que hay diferentes interpretaciones posibles del significado. Los niños necesitan oír versiones alternativas de una misma historia de ficción y, más adelante, ser conscientes de que diferentes periódicos pueden presentar versiones contradictorias de "la verdad", como lo hacen también distintos historiadores y científicos.

La revisión que hace Esther Thomas de su trabajo y lo que trataba de lograr la llevaron a sacar conclusiones sobre las capacidades de niños muy pequeños que, en las primeras etapas de su carrera, hubiera creído imposibles y que ciertamente hubieran sido cuestionadas por la mayoría de los adultos que

trabaja con grupos de esa edad. La revisión de su trabajo también la llevó a formar una secuencia coherente de libros, pensada para desarrollar un aspecto particular de la experiencia de lectura de sus niños. Todos necesitamos hacer esto, cualquiera que sea el nivel educativo en que trabajemos.

Trate de agregar sus propios ejemplos de libros "clave" a su lista de sesiones formales básicas; haga lo mismo con un grupo de colegas. Su conocimiento de los libros se verá desafiado de esta manera. Pronto será consciente de los huecos que debe llenar.

Registros de lectura

Una tarea que tiene que ver con el desarrollo de la sensibilidad del niño. Si toda nueva lectura depende de lecturas previas, entonces es obvio que un adulto facilitador necesita saber qué es lo que un niño ya ha leído y oído leer en voz alta, para poder tomar decisiones informadas de lo que ofrecerá. Sólo podemos hacer esto si se lleva un registro libro por libro de las lecturas del niño. Trato este tema en detalle en el capítulo 8, "Siguiendo la pista", en *El ambiente de la lectura.*

En resumen: la elección de la maestra para la conversación literaria debe tener un fundamento, no debe ser arbitraria, no debe apoyarse en el impulso del momento. Y necesita revisarse y actualizarse regularmente, así como los conocimientos sobre los libros necesitan incrementarse todo el tiempo, lo que significa mantenerse en contacto tanto con lo que se está publicando como con otros adultos facilitadores que comparten sus lecturas y sus estrategias de enseñanza.

11. La lectura del texto

La naturaleza y la calidad de nuestra conversación sobre un libro depende en gran medida de nuestra lectura: qué tanta atención pusimos, qué partes nos aburrieron, cuáles nos saltamos, cuáles nos excitaron especialmente, cuáles nos hicieron reflexionar, cuáles desataron fuertes emociones, cuáles nos trajeron recuerdos de nuestra vida pasada y de nuestras lecturas previas, cuáles nos enseñaron cosas que no sabíamos, etcétera. Queda claro, entonces, que si vamos a ayudar a los niños a hablar tan bien como puedan de un libro, debemos pensar en las circunstancias de su lectura: dónde y cuándo se va a hacer. *El ambiente de la lectura* trata de estos aspectos en detalle. Aquí analizaremos el asunto bajo estos aspectos:

La lectura en clase

Debido a que el dinero siempre es escaso y los fondos para libros aún más, un problema fundamental de toda lectura compartida en la escuela es tener ejemplares suficientes de un mismo libro, de modo que debemos tomar decisiones con mucho cuidado sobre qué tipo de lectura compartida se ajusta a qué libros. Hay algunas novelas que los niños leen mejor en privado, fuera del horario de clases. Algunos libros funcionan muy bien cuando se leen en voz alta y después se pasan para una segunda lectura, ya sea individual o en equipos de dos o tres. Los poemas y algunos cuentos se pueden foto-

copiar (dentro de los términos de los derechos de autor, desde luego). La mayoría de las escuelas acumula colecciones de paquetes de libros que las maestras encuentran regularmente útiles. Pero las maestras más veteranas cuentan historias de anaqueles que esconden pilas de paquetes comprados a lo largo de los años en arranques de entusiasmo o por maestros que se mudaron, dejando atrás costosas herencias que ahora nadie quiere usar.

1. *Leer en voz alta.* Álbumes ilustrados, poemas, cuentos y libros "de una sola sesión" como *The Shrinking of Treehorn* de Florence Parry Heide, *Sarah, sencilla y alta* de Patricia MacLachlan y *Matías y el abuelo* de Roberto Piumini se prestan para leer en voz alta. Para los niños más pequeños, de los primeros años de primaria y para quienes están aprendiendo a leer, sin importar la edad, esta actividad es necesaria para aprender a disfrutar de las palabras tanto como de las imágenes.

Algunas novelas cortas como *The Battle of Bubble and Squeak* de Philippa Pearce, *El hombre de hierro* de Ted Hughes, la obra de Betsy Byars, y *Slake's Limbo* de Felice Holman son perfectas para una lectura por entregas a lo largo de una semana o diez días, un capítulo o dos por día. No son tan largas como para ocupar demasiado tiempo en un ciclo escolar o para abrumar la memoria o la paciencia de los oyentes. Si algunos niños quieren leer las historias después, un solo ejemplar puede dar la vuelta bastante rápidamente, de modo que no se pierda el ímpetu del interés.

Debido a sus tramas sólidas y a la estructura en episodios de su narrativa, algunas novelas más largas se pueden leer bien por entregas: *Carrie's War* de Nina Bawden, por ejemplo, *I am David* de Anne Holm, *The Haunting* de Margaret Mahy. Pero cuidado con enfrentar a los niños a un libro que parece interminable y que demanda buena memoria para los deta-

lles descriptivos más que para el tejido de la acción; para cuando termine la lectura, si no se han muerto de aburrimiento, seguramente habrán olvidado demasiado como para conversar inteligentemente.

Otras ventajas de la lectura en voz alta son que el tiempo que toma leer el texto es el mismo para todos y, puesto que la lectura se realiza en la escuela, no depende de la voluntad de cada niño para leer en su propio tiempo o para darle todo el tiempo que requiere.

Sin embargo, hay que recordar que escuchar una historia leída en voz alta es una experiencia diferente a leerla uno mismo. Una no es simplemente un sustituto de la otra. La diferencia se percibe claramente en lo que el grupo dice durante la conversación literaria, cuando algunos han leído por su cuenta un libro que otros sólo han escuchado. (Preparar deliberadamente una lectura así es una variación interesante del modelo básico de conversación literaria.)

2. *La lectura independiente.* Aunque el tiempo de lectura diaria en clase está pensado para que cada niño lea lo que él mismo ha elegido, a veces es necesario permitir, si no exigir, que lean, en ese tiempo, el libro que la maestra quiere que todos lean. Esto ayuda a los niños que vienen de hogares en donde les es difícil leer tranquilamente por su cuenta. Además, así pueden arreglárselas con pocos volúmenes (digamos cinco libros), en lugar de requerir ejemplares para toda la clase. No obstante, se debe ser muy moderado con el tiempo que se le roba a la lectura independiente.

La lectura en el tiempo propio

También conocida como "tarea". Para la mayoría de los niños esto significa que la lectura se vuelve una carga y el placer dis-

minuye, si no se pierde. Razón por la cual los libros elegidos para la conversación literaria deben surgir, siempre que se pueda, del entusiasmo de los propios niños, o al menos parecerlo, pues un buen maestro sabe cómo generar el entusiasmo por los libros que quiere que la clase lea. Pero las maestras no deben temer pedir, de vez en cuando, que se lea un libro; y con los alumnos más grandes esto es inevitable por la demanda del currículum y del sistema de evaluación. Mientras existan opciones variadas, como las mencionadas en el capítulo anterior, las tareas ocasionales no tienen por qué ser aburridas o fastidiosas. Es el requisito regular e invariable de leer en casa lo que la maestra escoge, lo que ha ayudado a producir tantos lectores apáticos y desafectos.

La relectura

Los niños conocen el placer de la relectura; constantemente releen sus libros favoritos. Los críticos saben que la relectura es necesaria; es la única manera de llegar a conocer el texto lo suficientemente bien como para brindarle más que la atención superficial de un pasatiempo. Desde luego, los lectores experimentados pueden obtener más de una única lectura de lo que logran los lectores poco expertos. Pero, sea cual fuere su habilidad, el punto sigue siendo el mismo: los libros en los que vale la pena ocuparse merecen (tal vez demandan) una relectura.

Una maestra canadiense que conozco, Mary Mesheau, tiene una leyenda clavada en su pizarrón que dice que leer un libro por primera vez es como conocer a un nuevo amigo, y releerlo es como volver a ver a uno viejo (una buena síntesis del libro de Wayne C. Booths, *Las compañías que elegimos*). Cuando estuve con su su grupo de niños de diez años, me hablaron de historias *multicapas* (sus palabras). Yo les expli-

qué que pensaba que esto era como las capas de roca y tierra, una debajo de la otra bajo nuestros pies. Ellos me explicaron que lo veían como un pastel con varias capas de relleno.

No estoy sugiriendo que siempre deberíamos pedir una relectura para la conversación de "Dime"; sino más bien que debemos estimularla por su propio valor, confirmando su importancia y pertinencia cuando vemos a los niños releyendo un libro porque quieren o porque piensan que los ayudará en sus cursos. Y *estoy* sugiriendo que deberíamos emplear técnicas sutiles para hacer que la relectura sea parte de la actividad de la conversación literaria. (Antes expliqué la importancia de la pregunta "¿Cómo lo sabes?", una de cuyas consecuencias es conducir al lector de regreso al texto para que descubra qué provocó su respuesta.)

De la misma manera, uno de los beneficios de una conversación literaria bien llevada es que los niños con frecuencia quieren releer un libro por lo que otros niños han dicho de él. En otras palabras, la relectura no necesariamente ocurre antes de la conversación sino, más bien, después. Y a veces eso lleva a más conversaciones, ya sean formales o informales.

Los álbumes ilustrados, poemas y cuentos son más fáciles de releer antes o durante la conversación que las novelas largas; y ésa es una de las razones por las que los maestros recurren más a ese tipo de textos para las sesiones de conversación literaria. Hay que tener cuidado con esto; de lo contrario, algunas formas narrativas que los niños deberían conocer pueden escatimarse o dejarse fuera.

El tiempo entre la lectura y la conversación

Una maestra no puede espera la misma madurez en las respuestas de los niños cuando se acaba de leer un libro por pri-

mera vez y cuando ha pasado un tiempo entre la lectura y la conversación y los niños han tenido oportunidad de rumiarla un poco. Desde luego que el lapso de tiempo no debe ser tan largo como para que se olviden detalles importantes. Para los niños, un fin de semana es con frecuencia una buena medida; dos semanas es demasiado, a no ser que el texto sea corto y pueda ser releído justo antes de la sesión. Es fácil percibir, después de una lectura, si se debe o no dejar descansar por un tiempo. Y una vez que los niños están familiarizados con el enfoque "Dime", ellos le harán saber cuándo sienten que necesitan pensar en el libro o releerlo antes de conversar. De hecho, esto se vuelve parte de la actividad de hablar mutuamente sobre su lectura. Ya sea que necesiten una pausa para pensar y estar en privado con el libro en su mente, o quieran volver a echarle una ojeada a un párrafo u otro: todo es parte de la experiencia de ese texto en particular. De este modo, el tiempo que se toma se vuelve parte del placer de la lectura.

La conversación informal entre lecturas

Cuando un libro se lee en varias sesiones, es común que haya oportunidades para conversaciones informales sobre él. Éstas pueden ser muy importantes para mantener vivo el interés en las novelas más largas.

12. Resaltar

Toda lectura comienza en la selección de algo para leer; y todas las conversaciones literarias comienzan al resaltar: seleccionar de qué se va a hablar.

En el viejo modelo en el que la maestra dictaba cómo debería conducirse la conversación literaria, por lo general era ella quien elegía el tema. Si la clase estaba estudiando, por ejemplo, *Macbeth,* la maestra comenzaba diciendo algo así como: "La semana pasada analizamos la influencia de las tres brujas sobre Macbeth; esta semana quiero que nos concentremos en Lady Macbeth..." O si la clase leyó *The Eighteenth Emergency,* de Betsy Byars, la maestra dirigiría la conversación hacia el tema de la intimidación. Incluso si preguntaba: "¿Qué les pareció lo más importante de esta historia?", probablemente seleccionaría, de las respuestas que se le ofrecían, el tema que más le interesara a ella o lo que pensaba que sería más benéfico para discutir en clase.

No hay nada intrínsecamente erróneo en este enfoque, y no estoy sugiriendo que deba abandonarse enteramente, pues tiene su lugar como estrategia de enseñanza. Pero sospecho que da escasa atención a lo que más les ha interesado o parece significativo a los lectores estudiantes: se trata de que los lectores descubran el libro que la maestra quiere que encuentren, más que de una conversación cooperativa en la cual una comunidad de lectores realiza descubrimientos que van mucho más allá de cualquier cosa que hubieran podido encontrar solos.

Para este tipo de conversación mutuamente cooperativa, el crítico Wayne C. Booth acuñó el término *coducción,* del latín *co* (juntos) y *ducere* (guiar, extraer, traer, sacar). En otras palabras, en una conversación literaria coductiva, todos, en tanto comunidad de lectores, cooperaríamos para extraer de cada uno lo que creemos saber de un texto y nuestra lectura de él. Éste es el tipo de conversación cooperativa que intenta alcanzar el enfoque "Dime". Si ésta va a ser la intención genuina de la maestra, los temas seleccionados para la discusión deben venir de los lectores como grupo, más que de la maestra o de cualquier otra persona dominante.

¿Cómo se logra esto? Por medio de un simple preludio a la discusión misma. Comenzamos por descubrir qué es lo que ocupa nuestras mentes y de allí surgirá el primer tema a destacar. De esta manera:

Resaltar el primer tema de conversación

1. La maestra, o quien conduce la conversación (pues no necesita ser siempre la maestra), hace por turnos las cuatro preguntas básicas de la conversación literaria. "Dime..."

—¿hubo algo que te gustara en este libro?,
—¿hubo algo que te disgustara?,
—¿hubo algo que te desconcertara?,
—¿notaste que hubiera algún patrón, alguna conexión?

A los lectores se les piden sólo respuestas cortas tipo encabezados, una palabra si es posible, y que *no* expliquen nada.

Se hace una pregunta a la vez, dando al grupo tiempo suficiente para decir lo que les parece obvio. En el momento en que las respuestas comienzan a necesitar más tiempo para pen-

sarse, la maestra pasa a la siguiente pregunta, dejando claro que las respuestas a preguntas anteriores todavía se pueden agregar a las listas.

Para hacer las listas, lo ideal es usar las palabras de los lectores. Si no quedan claras (a la maestra, a la conductora), hay que usar la técnica: "¿Te refieres a... o te refieres a...?", para sugerir posibilidades que aclaren la confusión, pero empleando las mismas palabras propuestas por el lector.

Poner las listas por escrito; de ser posible en el pizarrón o en un proyector: algo lo suficientemente grande como para que todo el grupo las pueda ver. Si eso no es posible, o para variar, puede usarse un rotafolio. La cuestión clave es que las listas deben quedar registradas de modo que se puedan consultar más tarde. Aunque para mejores resultados, los lectores deben tenerlas a la vista.

Veamos un ejemplo. El libro en cuestión era *The Dearest Boy in All the World,* de Ted van Lieshout; los lectores estaban en tercer año (niños de ocho años de edad) con su maestra, Hazel Biggs, en una escuela en Perth, en el oeste de Australia, en enero de 1990. Hay tres versiones. La figura 1 muestra las respuestas a las cuatro preguntas básicas registradas en forma de lista del supermercado. La figura 2 muestra las listas en forma de diagrama, como en un pizarrón o rotafolio, más fácil de ver y de un modo que permite hacer comparaciones entre las varias entradas.

2. *Resaltar.* La figura 3 muestra cómo se define el temario. Una vez que se han compilado las listas, los lectores deben identificar los elementos incluidos en más de una columna o mencionados más de una vez. A éstos se los une mediante líneas. Si queda alguna duda sobre si una entrada se refiere o no al elemento con el que se la vincula, se le pregunta a la persona que ofreció esa entrada para que decida.

Cuando se han hecho todas las combinaciones, buscamos

FIGURA 1. *Respuestas como lista del supermercado*

LO QUE GUSTÓ
La forma en que el caracol aparece en la base de las páginas
Me gustó porque tengo nueve años y tengo asma y tengo un hermano de siete (Nota: no hay padre en la familia)
La idea de obtener un trabajo como dibujante de líneas rectas
Me gustó que contara sus propias preocupaciones
La manera en que su mamá lo llama el niño más querido en todo el mundo todo el tiempo
El comienzo repentino
Todo el libro, porque era diferente
Su hermana inventando un país extranjero para que encajara con la extraña moneda
Su hermana imaginando ser una entrevistadora de televisión
La manera en que ayudó a su hermana cuando tuvo un ataque de asma
La forma que tenía de hacer las cosas a su manera
Cómo se preocupaba por su esposa y sus hijos en el futuro
"Por lo general no me gusta leer los libros dos veces, pero éste lo quiero leer solo ahora que usted nos lo leyó"

LO QUE NO GUSTÓ
Que Tim hablara todo el tiempo de que su padre estaba muriendo
Que su hermana tuviera miedo de morir de asma
Cuando estaba sentado en la acera y miraba al suelo todo el tiempo
El letrero y el sombrero y esperar que la gente pusiera dinero en él. Estaba mendigando
Era difícil interesarse al principio
El final

COSAS QUE ME DESCONCERTARON
Cómo terminó: ni feliz ni triste. Realmente no tuvo sentido, pero los dibujos ayudaron
El castillo sobre el caracol. No estaba seguro de qué significaba
Poner azúcar en el té después de un ataque de asma
Que su madre lo dejara pedir limosna
La moneda extranjera
Que nadie trataba de asaltarlo cuando estaba sentado en la acera
Cómo su hermana se burlaba de él cuando estaba en la acera

CUALQUIER PATRÓN OBSERVADO
Los caracoles
El castillo sobre el caracol
Los ataques de asma de su hermana
Sus preocupaciones
Que el caracol con la carga era rebasado por los otros caracoles
El vínculo entre el libro que le dio su hermana, la historia de sus problemas y los caracoles en la página
El sombrero de su padre

FIGURA 2. *Respuestas en forma de diagrama*

LO QUE GUSTÓ	LO QUE NO GUSTÓ	COSAS QUE ME DESCONCERTARON	CUALQUIER PATRÓN OBSERVADO
La forma en que el caracol aparece en la base de las páginas	Que Tim hablara de su padre todo el tiempo	Cómo terminó	Los caracoles
Obtener un trabajo como dibujante de líneas rectas	Que su hermana tuviera miedo de morir de asma	Realmente no tuvo sentido, pero los dibujos ayudaron	El castillo sobre el caracol
Tim contando sus propias preocupaciones	Tim sentado en la acera mirando el suelo todo el tiempo	El castillo sobre el caracol. No estaba seguro de qué significaba	Los ataques de asma de su hermana
Su mamá llamándolo el niño más querido todo el tiempo	El letrero y el sombrero. Que Tim esperara que la gente le echara dinero. Estaba mendigando	Poner azúcar en el té después de un ataque de asma	Sus preocupaciones
El comienzo repentino	Que era difícil interesarse al principio	Su madre dejándolo mendigar	Que el caracol con la carga era rebasado por los otros caracoles
Todo el libro, porque era diferente	El final	La moneda extranjera	El vínculo entre el libro que le dio su hermana, la historia de sus problemas y los caracoles
Su hermana fingiendo ser una entrevistadora de televisión		Por qué nadie trató de asaltarlo cuando estaba sentado en la acera	El sombrero de su padre
La manera en que Tim ayudó a su hermana cuando tuvo un ataque de asma		Cómo Evie se burlaba de Tim cuando estaba sentado en la acera	
Que tenía su manera de hacer las cosas			
Cómo se preocupaba por su esposa y sus hijos en el futuro			

FIGURA 3. *Definición del temario*

LO QUE GUSTÓ	LO QUE NO GUSTÓ	COSAS QUE ME DESCONCERTARON	CUALQUIER PATRÓN OBSERVADO
La forma en que el caracol aparece en la base de las páginas	Que Tim hablara de su padre todo el tiempo	Cómo terminó	Los caracoles
Obtener un trabajo como dibujante de líneas rectas	Que su hermana tuviera miedo de morir de asma	Realmente no tuvo sentido, pero los dibujos ayudaron	El castillo sobre el caracol
Tim contando sus propias preocupaciones	Tim sentado en la acera mirando el suelo todo el tiempo	El castillo sobre el caracol. No estaba seguro de qué significaba	Los ataques de asma de su hermana
Su mamá llamándolo el niño más querido todo el tiempo	El letrero y el sombrero. Que Tim esperara que la gente le echara dinero. Estaba mendigando	Poner azúcar en el té después de un ataque de asma	Sus preocupaciones
El comienzo repentino	Que era difícil interesarse al principio	Su madre dejándolo mendigar	Que el caracol con la carga era rebasado por los otros caracoles
Todo el libro, porque era diferente	El final	La moneda extranjera	El vínculo entre el libro que le dio su hermana, la historia de sus problemas y los caracoles
Su hermana fingiendo ser una entrevistadora de televisión		Por qué nadie trató de asaltarlo cuando estaba sentado en la acera	El sombrero de su padre
La manera en que Tim ayudó a su hermana cuando tuvo un ataque de asma		Cómo Evie se burlaba de Tim cuando estaba sentado en la acera	
Que tenía su manera de hacer las cosas			
Cómo se preocupaba por su esposa y sus hijos en el futuro			

qué entrada tiene más líneas que lleven a ella y se la elige como el primer asunto para la discusión. Si uno mira la figura 3, verá que los temas "caracoles" y "el castillo sobre el caracol" son los que aparecen con más frecuencia, seguidos del tema de Tim mendigando con el sombrero de su padre.

De hecho, la verdad es que cualquiera de los encabezados podría tomarse como punto de partida, porque todo lo que se mencionó ha sido sugerido por el texto; cualquiera de ellos, por lo tanto, echaría a andar la conversación y podría llevar a un lugar útil. Sin embargo, al resaltar de la forma sugerida nos aseguramos y *demostramos* que no se privilegia la preocupación de ningún miembro del grupo sobre la de alguien más. Del proceso de reunir nuestros intereses ha surgido un asunto que interesa a una serie de personas en el grupo. Se ha negociado una decisión sin que nadie (en especial la maestra) sea capaz de ejercer el control sobre los otros. El resultado es que cada uno se siente más dispuesto a aceptar este punto de partida: lo siente más justo, más consensuado. Lo que ayuda a crear una disposición mental, una actitud en el grupo, de genuina cooperación, de coducción.

Comenzar la conversación

Después de resaltar, la maestra pide a cada lector que haya sugerido una entrada relacionada que diga algo más, lo que quiera, sobre su encabezado. Comienza por lo que le gustó y le disgustó, pasa luego a lo que lo desconcertó y deja los patrones para el final, porque es el descubrimiento de patrones, y sus fundamentos, lo que lleva a un entendimiento interpretativo del texto o de un aspecto particular de él. Al avanzar hacia la discusión de patrones reconocidos, de las conexiones entre los elementos de un texto, hacemos un mapa del proceso

de interpretación mismo y lo mostramos en acción. En otras palabras, proceder de esta manera es en sí mismo un acto de enseñanza. Enseñamos a los niños a construir sentido al tiempo que les mostramos cómo lo están haciendo.

Inevitablemente, a medida que se desarrolla la conversación se agregan nuevas ideas, comentarios hechos con la intención de ayudar pero que resultan ser pistas falsas o callejones sin salida. Se contarán anécdotas (del mundo al texto) y surgirán recuerdos de otros libros. La conversación se embrollará, se extenderá sobre sí misma, vacilará por un rato (nadie sabrá qué decir: hay que ser paciente, esperar, esto pasará), volverá sobre sí misma, de pronto saltará de un tema a otro. Recuerde a Iser (páginas 62-63):

> El acto de recreación no es un proceso sencillo o continuo [...] Avanzamos, regresamos, decidimos, cambiamos nuestras decisiones, formamos expectativas, nos sorprendemos porque no se cumplen, cuestionamos, especulamos, aceptamos, rechazamos...

Esto es lo que ocurre cuando estamos hablando bien sobre un libro.

Desde el principio, la maestra hará cuatro cosas:

1. Llevar continuamente a los lectores de regreso al texto con estrategias como preguntar: "¿Cómo lo sabes?"
2. Estar lista para hacer preguntas "generales" que pueden ayudar a que progrese la conversación (véase el siguiente capítulo), y también:
3. Estar lista para hacer una pregunta particular del libro en cuestión. Por hábito, los estudiantes a quienes les enseñé el enfoque "Dime" llaman a estas preguntas específicas del libro "preguntas especiales" (en contraposición a las preguntas básicas y generales que abren y prolongan la conversación).

Tienen el objeto de ayudar a los lectores a encontrar un camino hacia el texto que no han podido hallar por sí mismos. Son neutrales en el sentido de que no revelan la lectura del libro realizada por la maestra, pero ayudan a destacar un rasgo del libro que los lectores aún no habían considerado y que, según el juicio de la maestra, van a encontrar provechoso.

Es formulando estas preguntas especiales que la maestra pasa de ser una facilitadora de la conversación, una especie de moderadora, a ser una participante-maestra en la decisión acerca de qué se hablará. Este aspecto, de central importancia en la conversación de "Dime", se trata en el siguiente capítulo.

4. En ocasiones, cuando sea apropiado, hay que sintetizar lo dicho, de modo que cada uno tenga la oportunidad de recordar, de encontrar alguna coherencia en la conversación y, eventualmente, llegar a la comprensión interpretativa: propuestas, acuerdos, desacuerdos que tengan que ver con el significado. En otras palabras, la maestra ayuda a que ésta sea, en palabras de Wayne C. Booth, "un tipo de conversación que podría *llevarnos a alguna parte:* no el compartir opiniones, sino una manera de aprender unos de otros..."

Éste es sólo un método de resaltar, una forma especialmente útil de empezar cuando los alumnos y la maestra no están familiarizados entre sí. Luego de un tiempo, a medida que crezcan la seguridad y la confianza, se insinuarán por sí mismas otras maneras cooperativas de definir los temarios, que respondan a la lectura, como lo demuestran los ejemplos incluidos en el capítulo 14, "Escenas de 'Dime' en acción".

13. La estructura de las preguntas de "Dime": básicas, generales y especiales

Las preguntas básicas

A medida que los niños se acostumbran al enfoque "Dime", tienden a saltarse las preguntas de qué les gustó y qué no les gustó y pasan directamente a lo que los desconcertó y a los patrones. Aprenden que conversar sobre lo que los desconcertó y buscar patrones dentro del texto es lo que más satisfacción les provoca. Con todo, las respuestas a las primeras dos preguntas no se abandonan definitivamente, sino que se entretejen en la conversación sobre los enigmas y las conexiones. Es decir, dicen qué les gustó y qué no, cuando esto contribuye directamente a su comprensión.

Las preguntas generales

Estas preguntas, que se pueden aplicar a cualquier texto, ensanchan el ámbito del lenguaje y las referencias, proporcionan comparaciones y ayudan a traer a la conversación ideas, información y opiniones que apoyan la comprensión.

Algunas de las preguntas generales se pueden aplicar siempre, como "¿Has leído alguna otra historia (libro, poema, lo que sea) como ésta?" Nuestra habilidad con los textos nuevos depende en gran medida de nuestras lecturas previas. Comparar un nuevo texto con otros que parecen tener similitudes o rasgos contrastantes ayuda a aclarar las ideas sobre el nuevo.

Algunas variaciones en las preguntas básicas de apertura estimulan diferentes maneras de acercarse a un texto. Como ésta: "La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?... Ahora que lo has leído, ¿es lo que esperabas?"

También hay preguntas que ayudan a redondear una conversación y sacar conclusiones: "¿Qué le dirían a sus amigos sobre este libro?" "Hemos escuchado lo que ha dicho cada uno y oído todo tipo de cosas sobre este libro. ¿Los sorprendió algo de lo que dijeron sus compañeros?"

"¿Cuántas historias diferentes (o como alternativa: tipos de historia) encuentran en esta historia?" es una pregunta que ayuda a descubrir que cualquier texto que valga la pena es un texto de múltiples capas, que puede tener más de un sentido, que ofrece diferentes tipos de significado. Al hacer esta pregunta, por ejemplo, sobre la novela de Philippa Pearce, *The Way to Sattin Shore*, es muy probable que la respuesta sea que hay:

- una historia de misterio-detectivesca sobre el padre de Kate;
- una historia familiar que tiene que ver con las relaciones de Kate con su madre, su abuela y sus hermanos;
- una historia sobre la infancia y cómo es Kate, quien tiene amigos y un gato, juega, cocina, disfruta de un día en la nieve, anda en bicicleta, etcétera;
- una historia de aventuras centrada en la cabalgata a Sattin Shore, y
- una historia sobre el lenguaje y cómo puede ser interesante en sí mismo: las primeras páginas juegan con imágenes de luz y oscuridad; leer en voz alta el comienzo toma más o menos el mismo tiempo que el que tardaría en suceder la acción que describe; está lleno de imágenes bíblicas (el título incluye las palabras: "el camino", que es

eco de "yo soy el camino, la verdad y la vida"; el título del primer capítulo, "El haz de oscuridad", hace un juego de palabras sobre "ver la paja en el ojo ajeno y no ver la viga en el propio").

El lector que señaló esto último nos ayudó a encontrar otra historia en el libro, una basada en la redención cristiana; y fue hasta que esto se nos ocurrió, que quienes habían quedado insatisfechos con el final, porque lo pensaban en un sentido muy literal y estrictamente realista, vieron cómo podía leerse satisfactoriamente como una metáfora, un juego del lenguaje.

Esto me recuerda las palabras de Roland Barthes: "Leer (escuchar) una narración no es meramente pasar de una palabra a la siguiente, también es pasar de un nivel al siguiente". De un nivel de uso del lenguaje al siguiente, de un nivel en la construcción de la historia al siguiente, de un nivel de sentido a otro. Así es como leen los lectores expertos; así es como debemos ayudar a los niños a leer. Cada vez más, mi experiencia es que son totalmente capaces de hacerlo en cualquier grado escolar, siempre que la maestra entienda cómo darles herramientas —proporcionándoles libros valiosos, tiempo para leerlos, tiempo para hablar juntos de ellos— y sepa qué preguntas hacer.

Pero no se trata simplemente de que la maestra tenga las preguntas listas en su cabeza, sino que también tiene que estar en sintonía con la conversación, saber usar las preguntas, "generales" o "especiales", cuando siente que van a servir para sacar algo que está a punto de ser dicho o para ayudar a un niño a expresar algo que sólo intuye vagamente. El punto es que las preguntas no deben usarse indiscriminadamente cuando hay un intervalo en la conversación o cuando la maestra se siente compelida a cubrir más terreno.

"Una de las cosas que hacen este tipo de conversación literaria infinitamente atractiva —me escribió Lissa Paul— es la

manera en que cada grupo desarrolla su propio temario. Es bueno que las maestras recuerden esto; también disminuye su ansiedad saber que siempre vuelven a salir las mismas cosas."

Las preguntas especiales

Cada libro posee sus propias peculiaridades: de lenguaje, de forma, de contenido, y es la combinación de todas lo que le da su identidad particular. En los seres humanos, a esto le decimos *personalidad*.

Lo que esperamos es que los lectores descubran estas particularidades por sí mismos mientras discuten el texto. Y esto ocurre con mucha más frecuencia de la que suponen los maestros sin experiencia. De hecho, muchas veces los lectores niños perciben rasgos significativos que el adulto no había notado. En estas ocasiones ellos le enseñan a la maestra.

Pero a veces el grupo necesita ayuda. Entonces la maestra debe hacer una pregunta "especial", una que ayude a dirigir la conversación hacia el descubrimiento de peculiaridades que aún no han observado.

Algunos ejemplos:

1. "¿Y en cuánto tiempo creen que transcurre la historia?" Vuelvan a ver el ejemplo de las páginas 77-78, cuando la maestra hace esta pregunta sobre *Donde viven los monstruos*, de Maurice Sendak. Esta pregunta "especial" suele ser útil porque muchas historias para niños hacen un uso significativo y temático importante del tiempo; descubrir cómo afecta a los eventos y personajes en la historia revela mucho sobre el sentido subyacente del texto.

2. "¿Sobre quién es esta historia?" Cuando esto se le preguntó a niños de entre nueve y once años, por ejemplo, sobre

el libro *The Battle of Bubble and Squeak,* de Philippa Pearce, descubrieron que la historia se reparte, casi exactamente a la mitad, entre Sid, quien quiere quedarse con los jerbos, y su madre, Alice Sparrow, que no los quiere. Esto los lleva a considerar de un modo diferente las relaciones sociales escondidas en el corazón de la narrativa.

3. "¿Qué personaje te interesó más?" es una pregunta relacionada. Destaca las diferentes visiones de los lectores sobre las personas y cómo se comportan. Tengo en mente una discusión en la cual un grupo de estudiantes me estaba hablando de los personajes de *The Battle of Bubble and Squeak.* Luego de un rato, un estudiante hombre que aún no había hablado dijo: "Nadie ha mencionado a Bill, el padrastro. Él es el personaje que más me interesa". El estudiante continuó diciendo que él tenía un padrastro y explicó, como lo entendía a partir de su propia experiencia (del mundo al texto), el rol del padrastro en la historia, cómo la historia hubiera sido diferente si el padrastro hubiera sido el padre natural del niño, cuán difícil es el camino que el padrastro debe andar entre el apoyo que debe dar a la madre y, también, la ayuda a los niños. Lo que nos dijo cambió nuestra visión del libro, llamó nuestra atención sobre ideas y realidades en las que no habíamos pensado: la manera en que maneja los derechos que asumimos de los niños y los padres, la manera en que nos deja ver en el interior de la mente de Alice Sparrow, cuando las novelas para niños con frecuencia mantienen la vida privada de los adultos oculta a los lectores. Después de esto, la historia parecía mucho más profunda, completa, rica y valiosa.

4. "¿Dónde ocurrió la historia?", destaca la importancia del lugar en un relato. Las peculiaridades del espacio donde sucede *Slake's Limbo* tienen tanto importancia simbólica como para la trama; la historia no sería para nada la misma si ocurriera, por decir algo, en una cabaña en un campo abierto. En

contraste, muchas de las historias de Betsy Byars no se apoyan tanto en el lugar; la mayoría podría igualmente bien suceder en cualquier escenario suburbano. Mi propia novela para niños, *The Present Takers,* sucede en una escuela y un pueblo particulares, pero que no tienen una significación particular; es sólo que preferiero usar lugares de la vida real para mis historias. Sin embargo, la novela de caballeros *Seal Secret* está amarrada a su espacio, y los lugares fundamentales —la cabaña de descanso en una granja galesa, la cueva a la orilla del mar, la isla deshabitada justo frente a la costa— le añaden simbolismo a la trama. De modo que hacer esta pregunta sobre *The Present Takers* no le agregaría mucho a la discusión, mientras que hacerla sobre *Seal Secret* sería productivo.

Para la maestra, éste es el dilema de las preguntas especiales. Las básicas y generales pueden usarse en cualquier texto. Es fácil juzgar, a medida que la conversación se desenvuelve, cuáles conviene formular o buscar en cada ocasión. Pero no todas las preguntas especiales aplican para todos los textos; tratar de contestar preguntas inapropiadas puede desalentar a los lectores por completo. La maestra necesita prepararse de antemano y pensar qué preguntas especiales son relevantes. Con la experiencia, muy rápidamente sabrá qué preguntas hacer y cuándo hacerlas. Ésta es una habilidad que llega con la práctica.

La estructura

Advertencia: El enfoque "Dime" *no* es como el de un libro de texto con un programa mecánico. Su interés *no* es que los lectores, de cualquier edad, reciban listas de preguntas para que las respondan una tras otra, oralmente o por escrito.

La siguiente lista está pensada únicamente para la conveniencia de la maestra y ni siquiera debería ser mostrada a los

estudiantes. Sólo se proporciona como una ayuda a la memoria. No está pensada para seguirse obedientemente. Las preguntas deben ser parafraseadas para que se ajusten a los lectores participantes.

A la pregunta "principal" escrita en itálicas le siguen preguntas subordinadas o de continuidad. En todo momento, la palabra "libro" se usa en lugar de relato, poema o cualquier otro nombre más específico que se aplique al texto en cuestión.

Dime...

Las preguntas básicas

¿Hubo algo que te gustara de este libro?
¿Qué te llamó especialmente la atención?
¿Te hubiera gustado que hubiera más de algo?
¿Hubo algo que no te gustara?
¿Hubo partes que te aburrieron?
¿Te saltaste partes?, ¿cuáles?
Si dejaste de leer, ¿en dónde fue y qué te hizo dejarlo?
¿Hubo algo que te desconcertara?
¿Hubo algo que te pareciera extraño?
¿Encontraste algo que nunca antes habías visto en un libro?
¿Hubo algo que te tomara totalmente por sorpresa?
¿Notaste alguna incongruencia aparente?
¿Hubo algún patrón, alguna conexión, que notaras?

Las preguntas generales

La primera vez que viste el libro, incluso antes de leerlo, ¿qué tipo de libro pensaste que iba a ser?
¿Qué te hizo pensar eso?

Ahora que ya lo has leído, ¿es lo que esperabas?

¿Has leído otros libros como éste?

¿En qué es igual?

¿En qué es diferente?

¿Has leído este libro antes? (Si sí:) *¿Fue diferente esta vez?*

¿Notaste algo esta vez que no habías observado la primera?

¿Te gustó más o menos?

Por lo que te sucedió cuando lo volviste a leer, ¿le recomendarías a otra persona que lo leyera más de una vez? O no vale la pena.

Mientras leías, o ahora que piensas en él, ¿encontraste palabras o frases o alguna otra cosa que tenga que ver con el lenguaje, que te gustaran?, ¿o que no te gustaran?

Sabes que cuando la gente habla con frecuencia usa palabras, frases o formas de hablar que reconoces como suyas; ¿hay palabras o frases usadas así en este libro?

¿Notaste algo especial en la manera en que se usa el lenguaje en este libro?

Si el escritor te preguntara qué se puede mejorar del libro, ¿qué le dirías?

(Alternativamente:) Si tú hubieras escrito este libro, ¿cómo lo hubieras hecho mejor?

¿Hay algo de lo que sucede en este libro que te haya pasado a ti?

¿En qué es similar o diferente lo que te sucedió a ti?

¿Qué partes del libro te parecen las más fieles a la vida real?

¿El libro te hizo pensar diferente acerca de esa experiencia similar que tuviste?

¿Cuando estabas leyendo, "viste" la historia sucediendo en tu imaginación?

¿Qué detalles, qué pasajes te ayudaron a "ver" mejor?

¿Qué pasajes se han quedado más grabados en tu mente?

¿Cuántas historias diferentes (tipos de historia) puedes encontrar en esta historia?

¿Leíste este libro rápida o lentamente? ¿De un tirón o por partes?

¿Te gustaría volver a leerlo?

¿Qué les dirías a tus amigos de este libro?

¿Qué no les dirías porque podrías arruinarles la historia?

¿O porque podrían pensar que es diferente?

¿Conoces a alguien a quien crees que le gustaría especialmente?

¿Qué me sugerirías que le dijera a otras personas sobre el libro, para ayudarlas a decidir si quieren leerlo o no?

¿Qué tipo de personas son las que deberían leer este libro? ¿Mayores que tú? ¿Menores?

¿Cómo debería dárselos? Por ejemplo, ¿debería leérselos en voz alta o hablarles de él y dejarlos que lo lean solos?

¿Es bueno conversar sobre él después de que todos lo hemos leído?

Hemos escuchado lo que piensa cada quien y oído todas las cosas que cada uno ha notado. ¿Les sorprendió algo que alguien haya dicho?

¿Alguien dijo algo que haya hecho cambiar tu opinión en algún sentido sobre este libro? ¿O que te ayudara a entenderlo mejor?

Dime sobre las cosas que dijeron los demás que más te hayan impresionado.

Cuando piensas en el libro ahora, después de todo lo que hemos dicho, ¿qué es lo más importante del libro para ti?

¿Alguien sabe algo sobre el autor? ¿O sobre cómo escribió la historia? ¿O dónde? ¿O cuándo? ¿Les gustaría saber?

Las preguntas especiales

¿En cuánto tiempo transcurrió la historia?

¿Nos fuimos enterando de lo que sucede en la historia en el orden real en el se dieron los eventos?

Cuando hablas de cosas que te pasan, ¿siempre cuentas tu historia en el orden en que ocurrió?

¿A veces tienes motivos para no contarla así?

¿Cuáles son esos motivos?

¿Hay partes de la historia que tomaron mucho tiempo en suceder, pero se contaron rápidamente o en pocas palabras? ¿Y hay partes que sucedieron rápidamente pero ocuparon mucho espacio para contarse?

¿Hubo partes que tomaron el mismo tiempo para ser contadas del que hubiera tomado que sucedieran?

¿En dónde sucedió la historia?

¿Es importante dónde se sitúa? ¿Podría igual haber sucedido en cualquier otro lugar? ¿O hubiera sido mejor que se situara en otro lugar?

¿Pensaste en el lugar mientras leías?

¿Hay pasajes en el libro que hablan especialmente del lugar donde ocurre? ¿Qué te gustó o disgustó de ellos?

¿El lugar era interesante en sí? ¿Te gustaría saber más sobre él?

¿Qué personajes te parecieron más interesantes?

¿Es ese personaje el más importante de la historia? ¿O se trata de alguien más?

¿Qué personaje(s) no te gustó(aron)?

¿Alguno de los personajes te recuerda a alguien que conozcas? ¿O te recuerda a personajes de otros libros?

¿Hubo alguien a quien no se mencionara en la historia pero sin el cual ésta no hubiera podido ocurrir?

¿Se te ocurre alguna razón por la cual no haya aparecido o no fuera mencionado?

¿Quién estaba contando o narrando la historia? ¿Sabemos? ¿Cómo lo sabemos?

¿Está narrada en primera persona (y si es así, quién es esta persona)? ¿En tercera persona? ¿Por alguien a quien conoce-

mos en la historia o por alguien a quien conocemos, o no, que está afuera de la historia?

¿Qué piensa o siente la persona que cuenta la historia, el narrador, sobre los personajes? ¿Le gustan o le disgustan? ¿Cómo lo sabes?

¿El narrador aprueba o desaprueba las cosas que suceden y que hacen los personajes? ¿Tú las apruebas o desapruebas?

Piensa en ti como un espectador. ¿Con los ojos de quién viste la historia? ¿Viste sólo lo que vio un personaje de la historia o a veces veías las cosas como las veía un personaje y luego como otro, y así?

¿Estabas como dentro de la cabeza de uno de los personajes y sabías sólo lo que ella o él sabía, o la narración te llevaba adentro de varios personajes?

¿Llegaste alguna vez a saber lo que los personajes pensaban? ¿Nos dijeron alguna vez lo que estaban sintiendo? ¿O la historia fue contada todo el tiempo desde afuera de los personajes, viendo lo que hacían y escuchando lo que decían pero sin saber nunca lo que pensaban o sentían?

Cuando estabas leyendo la historia, ¿sentiste que estaba sucediendo ahora? ¿O sentiste que había sucedido en el pasado y la estaban recordando? ¿Puedes señalar algo en la escritura que te haya hecho sentir eso?

¿Sentías como si todo te estuviera ocurriendo a ti, como si fueras uno de los personajes? ¿O te sentiste como un observador, viendo lo que sucedía pero sin ser parte de la acción? ¿Si eras un observador, desde dónde mirabas?

¿Te pareció que mirabas desde diferentes lugares: a veces, tal vez, desde al lado de los personajes, a veces desde arriba, como si fueras en un helicóptero? ¿Me puedes decir en qué partes del libro te sentiste así?

Ésta es una larga lista, de modo que repito: no se pretende que en cada ocasión se formulen todas las preguntas. Ni que las preguntas seleccionadas deban hacerse obligatoriamente en el orden establecido aquí.

Nuestra experiencia en el uso constante de "Dime" es que después de un tiempo la estructura se asienta en el fondo de la mente; entonces dejamos de usarla en forma consciente. Empezamos a escuchar más atentamente las preguntas que los propios niños generan y las usamos como trampolines.

"Esto hace que toda la discusión del libro sea mucho más abierta —señala Jan Maxwell— y da un espacio más amplio para el desarrollo y la expresión de las ideas y sentimientos de los niños."

Anna Collins escribió: "Da un sentimiento mayor de seguridad, pero no la he seguido [la estructura] al pie de la letra. Más bien le da forma a mis pensamientos y me indica a qué debo estar atenta".

Steve Bicknell agrega:

> Cada vez que hablábamos de un libro veía que necesitaba referirme a la estructura con menos frecuencia. No necesitaba tener notas a la mano. Y también me di cuenta de que determinadas preguntas no necesitan plantearse; los niños comenzaban por sí mismos las discusiones, por lo general hablando de lo que les gustó, lo que no les gustó y lo que les aburrió.

14. Escenas de "Dime" en acción

En un principio intenté reproducir aquí una transcripción completa de una sesión de "Dime", pero al observar en vivo el trabajo de algunas maestras y escuchar cintas grabadas por otras maestras, me di cuenta de que, tan pronto como se acostumbraban al enfoque, lo hacían propio y lo adaptaban para que se ajustara a su estilo y al de los niños con los que trabajan. Algunas sesiones comienzan con variaciones de las preguntas básicas. Con toda razón, los maestros permiten que la conversación siga los caminos sugeridos por los comentarios y las respuestas de los niños; encuentran preguntas especiales que se ajustan con más precisión al libro en cuestión que cualquiera de las que hay en la estructura, y así sucesivamente. En pocas palabras, en manos experimentadas no hay una sesión estándar de "Dime". De modo que en lugar de una sesión completa, aquí hay escenas que nos dejan ver a maestros y niños disfrutando de una conversación literaria coductiva basada en "Dime".

Tal vez ahora quieran releer las transcripciones incluidas en el capítulo 5, "Los niños como críticos", páginas 43-60, en las que vemos el trabajo de una maestra principiante; y en el capítulo 9, "¿Cómo lo sabes?", páginas 73-80, en donde Mary Sutcliffe ayuda a los niños a hablar de *The Stone Book*, y analizarlas a la luz de lo que han leído, desde entonces, sobre el enfoque.

Todos principiantes

Eileen Langley enseñaba a un grupo de preescolar formado por niños de entre cinco y cinco años ocho meses de edad, cuando intentó por primera vez una sesión de "Dime". La mayoría de los niños llevaba cuatro meses con ella, y como una tercera parte de ellos un mes. Estaban acostumbrados a reunirse en el rincón de lectura al comienzo del día con Eileen, quien les cantaban rondas infantiles y les leía cuentos. Pero hasta entonces nunca les había pedido —más que informalmente— que conversaran sobre su lectura. Éste es el registro que hizo Eileen de sus primeras experiencias con "Dime".

> Un lunes por la mañana, le mostré a mi clase *Donde viven los monstruos,* de Maurice Sendak. Los niños estaban plácidamente sentados sobre la alfombra, esperando una lectura de rimas infantiles. Cuando les mostré el libro, varios niños se pusieron sobre sus rodillas, ansiosos por mirar más de cerca. A continuación hubo varios comentarios espontáneos: "Un libro de monstruos", "Miren qué grande es el monstruo", "Es muy grande para ir en ese bote". Un niño pequeño me agarró del tobillo y dijo: "Ese monstruo tiene pies iguales a los nuestros". Alguien más preguntó por qué había una escalera en el bote. Me pareció interesante que con excepción de Ryan, que seguía firmemente aferrado a mi tobillo, la atención de los niños se trasladara al bote. "¿Es una historia sobre un bote?"
>
> Abrí el libro de modo que pudieran ver el forro completo (frente y vuelta) y Emma decidió que en el libro era de noche y que el monstruo estaba dormido. Cuando les mostré la portadilla, Philip señaló que había una mamá monstruo y un papá monstruo. Estos niños, que recién comenzaban la escuela, llevaban sus propias experiencias al libro *(del mundo al texto)* y la imagen que ellos veían como una mamá y un papá monstruos los

hacía sentirse seguros, más allá de que se tratara de una familia de monstruos. Otro niño me señaló que la mamá monstruo era la que no tenía cuernos. El hecho de que los niños no estuvieran asustados confirma la aguda intuición que tiene Sendak de las mentes de los niños.

Los niños se habían entusiasmado mucho pero guardaron silencio cuando empecé a leer y observaron las imágenes con vivo interés. Cuando terminé la historia, algunos pidieron ver otra vez las ilustraciones, y se las mostré, deseando que tuviéramos más ejemplares del libro. Las páginas en donde había un gran alboroto fueron las favoritas. Lisa dijo que los monstruos tenían una fiesta disco. James dijo que su hermano mayor había estado en una disco y que estas imágenes se veían muy ruidosas.

Les pregunté qué les había gustado más. "La fiesta" se repitió varias veces. Kate dijo que le gustaron estas palabras más que cualquier otra cosa: "...ellos rugieron sus rugidos terribles y crujieron sus dientes terribles y giraron sus ojos terribles y mostraron sus garras terribles". Estas palabras han poblado muchísimo el lenguaje de todos ellos desde entonces: hace poco, un grupo normalmente muy tranquilo estaba haciendo mucho ruido en el salón de Wendy, entonces ¡me aseguraron que sólo estaban teniendo una fiesta! Neil, un niño muy callado con un leve problema de dicción, opinó que él prefería a Max en su bote privado.

Michelle dijo que estaba desconcertada por el bosque que crecía en la habitación de Max. Tuvimos que desviarnos allí, pues fue obvio que algunos niños no entendieron a qué se refería Michelle con estar desconcertada. Después de una breve discusión parecieron comprender el significado. Varios niños decidieron que los desconcertó que Max saliera a navegar en un bote tan pequeño a través del océano. Otros no podían entender por qué no se quedó y siguió siendo el rey de los monstruos.

A Alan lo desconcertaba el extraño pelo de los monstruos. James interrumpió: "Puede que no sean reales". Le pregunté si pensaba que eran reales. "No", contestó muy firmemente.

MAESTRA: ¿Crees que Max es real?
JAMES: Sí, pero los monstruos no.
MAESTRA: ¿Cómo puede ser eso?
JAMES: Max simplemente inventó a los monstruos.

Lisa interrumpió para decir que los monstruos debían ser reales porque tenían piel en sus pies.

Decidí avanzar y dejar estas ideas flotando por un momento. Discutimos los patrones en la historia. Daniel, quien tiene una personalidad bastante fuerte y había señalado más de una vez que le gustaría ser Max, dijo: "La mamá de Max lo mandó a la cama sin cenar y Max mandó a los monstruos a la cama sin cenar". Philip, que había estado muy callado, sorprendió a la mayoría de los niños diciendo: "Yo no creo que Max realmente haya ido a donde viven los monstruos".

MAESTRA: ¿A dónde crees que fue?
PHILIP: Creo que Max tuvo un sueño.
JAMES *(de inmediato)*: Es verdad, Philip. Yo creo lo mismo.

Unos pocos niños todavía no estaban seguros, pero Philip definitivamente convenció a la mayoría. A continuación hubo una discusión sobre los sueños que dejé continuar para que los niños deliberaran sobre esta idea y sobre sus propios sueños. ¡En la mayoría de los sueños aparecían monstruos amigables!

Los niños han pedido esta historia en numerosas ocasiones. Les he leído otras historias de Sendak, pero ésta sigue siendo su favorita. Los padres han venido a verificar el título para com-

prarlo, porque sus niños hablaban mucho de él en casa. Otros padres me lo han dicho después de que sus hijos habían tomado este libro en la biblioteca local y habían podido leerlo...

Cuando leo una historia con mi grupo, siempre les digo quién escribió e ilustró el libro. La palabra *ilustrador* fascina a estos niños pequeños y les encanta usarla. Emma preguntó si Maurice Sendak había escrito e ilustrado otros libros. Le mostré *La cocina de noche* y *Outside Over There*. Obviamente divulgó la noticia, pues después del recreo me pidieron que leyera *La cocina de noche*.

Escucharon y observaron muy atentamente. Sus rostros reflejaban el inmenso placer que les daba la historia. Estaban ansiosos por contarme qué era lo que más les había gustado. Alan se obstinaba en señalar que Mickey en el helicóptero era lo que más le había gustado. Otro niño comentó: "A mí también me gusta el pequeño helicóptero que cuelga sobre su cama al principio de la historia". Otros dijeron que les había gustado la parte en que Mickey se zambullía hasta el fondo de la leche. James interrumpió para decir que no le había gustado Mickey cuando no tenía puesta su ropa. James es muy reticente a cambiarse de ropa para jugar, de modo que no me sorprendió su comentario. Lisa comentó que le gustaron un montón de palabras: "*Thump, dump, blump, hump, bump* [puñetazo, derribar, joroba, golpear, tropezar]. Me gusta el sonido de estas palabras", dijo y continuó repitiéndolas.

Andrew comentó que Mickey estaba en la cama al comienzo y al final de la historia.

MAESTRA: ¿Dónde creen que sucedió la historia?
ANDREW: En la habitación de Mickey.
MAESTRA: ¿Este cuento les recuerda a algún otro cuento?
LISA: *Donde viven los monstruos.*
MAESTRA: ¿Por qué? (!)

LISA: Max está en su cuarto antes de empezar su viaje y al final de la historia está en la cama.

MAESTRA: ¿Crees que todo esto realmente le pasó a Mickey?

LISA: No.

MAESTRA: ¿Cómo lo sabes?

LISA: Porque cuando yo veía televisión los patos hablaban y los patos en realidad no pueden hablar.

MAESTRA: Entonces, ¿qué crees que hacía Mickey?

LISA: Estaba soñando en su cama.

CORO: Sí, porque estaba en la cama al inicio de la historia y al final de la historia...

Los niños eran ahora capaces, creo, de escuchar una historia más larga. Decidí leerles *The Elephant and the Bad Baby*, de Elfrida Vipont, ilustrado por Raymond Briggs...

El primer comentario, cuando terminé de leer, vino de Philip: "Pensé que el elefante era muy grande para entrar en la casa. Es muy grande al lado de las casas, en la portada del libro". Emma interrumpió: "Yo estoy muy desconcertada con el elefante. Debería estar en el zoológico. Yo vi un elefante en el zoológico". Melanie sugirió que tal vez había puertas en el patio de la casa del bebé malo. Pasamos a las páginas en donde el elefante está sentado a la mesa con todos los demás, tomando el té. Los niños estaban fascinados y muy divertidos con esta doble página. Ryan se agarró a la expresión *doble página* y pidió volver a ver todas las imágenes a doble página. Definitivamente, la favorita fue aquella donde el elefante se sentó en medio del camino y el bebé se cayó. El elefante era el personaje más popular y el bebé malo no ameritó ninguna simpatía. A Melanie no le gustó cuando todos entraron a tomar el té. Cuando le pregunté sobre eso, contestó: "Yo quería que la historia siguiera rumpeta rumpeta". Los niños más pequeños se dejaron llevar por la poderosa trama y las irresistibles ilustraciones.

Vicky dijo que había un patrón porque el elefante iba rumpeta rumpeta rumpeta en cada página hasta que se sentó. Lorraine dijo que el elefante le hizo una pregunta al bebé en cada página y el bebé siempre contestaba "Sí", hasta que el elefante se sentó. Michelle comentó que había un patrón así en *Good Night Owl!* (de Pat Hutchins), que les había leído unos días atrás. "En casi todas las páginas dice: 'Y lechuza trató de dormir' ". Yo estaba encantada de que mis niños de cinco años empezaran a mencionar otros libros en el transcurso de la discusión de uno nuevo y de que hicieran comentarios al final de cada historia en lugar de ser yo quien buscara respuestas. Tan pronto como terminamos un libro, dicen lo que les gusta, lo que les disgusta, qué patrones han observado y qué los ha desconcertado. (Incidentalmente, *The Elephant and the Bad Baby* desató una ola de buenos modales en mi clase. ¡Nunca antes se había dicho "por favor" tantas veces!)

Conectándose con *La grúa*

Al inicio de sus conversaciones literarias con "Dime", Jan Maxwell se ajustó con bastante fidelidad a la propuesta estándar del enfoque, razón por la cual incluí estos pasajes de la transcripción de una sesión de una hora de duración. Los fragmentos incluyen muestras del inicio de la conversación, luego pasajes del momento en el que pasan de reportar lo que les gustó y disgustó a compartir lo que los desconcertó y, finalmente, a una sección a la mitad de la sesión en donde se esfuerzan por encontrar patrones y conexiones.

En el grupo había veintitrés niños de nueve años. El libro del que hablaban era *La grúa,* de Reiner Zimnik. Jan describió la escena en una nota preliminar a la transcripción:

Les leí la edición de tapa dura, mostrándoles el libro completo antes de comenzar, y todas las gráficas (ilustraciones, facsímiles de telegramas, pasajes escritos a mano, etcétera) antes de la discusión, lo que no era nuestra práctica normal, y creo que a los niños esto les pareció extraño; hubo ocasiones en que debí detener sus comentarios y preguntas. Tenía la intención de leer la historia completa en una semana, un pasaje cada día, pero desafortunadamente nos interrumpieron y la lectura no se terminó hasta la segunda semana.

Tuvimos nuestra discusión el día siguiente al término de la lectura y nos sentamos, lo que era desacostumbrado, en sillas formando un círculo al lado del pizarrón. Esto *no* lo volvería a hacer; hizo que todo fuera demasiado formal y estableció una distancia intimidatoria entre nosotros. Grabé la discusión con el objeto de tener una referencia, pero ahora, en retrospectiva, desearía haber tomado también notas; confié mucho en que la grabación actuaría como mi memoria.

Seguí la estructura al usar las preguntas:

1. ¿Qué fue lo primero que observaste del libro?
2. ¿Qué partes te gustaron?
3. ¿Qué partes te desconcertaron?
4. ¿Observaste algún patrón/relación?

Estas preguntas se sucedieron naturalmente, de modo que omití las preguntas sobre las partes aburridas y las partes que a los niños no les gustaron.

La segunda pregunta mostró que algunos incidentes concretos eran los más populares, pero luego nos llevó al tema del león de plata y el sueño del conductor de la grúa (no vinculados entre sí). Estos dos incidentes/personajes también habían provocado el máximo grado de desconcierto. El sueño del conductor de la grúa, en particular, dominó la conversa-

ción durante un largo rato y condujo a los niños a considerar la naturaleza de las relaciones entre el conductor de la grúa y Lektro, y entre el conductor de la grúa y el águila. Algunos niños se empantanaron en la idea de que Lektro se había convertido en el águila, otros pensaron que el espíritu de Lektro había entrado en el águila. El sueño era, obviamente, un suceso muy importante y condujo naturalmente a la búsqueda de patrones y relaciones. Aquí los niños relacionaron al león de plata con algo bueno y a los cuervos, los tiburones y al jinete de la muerte con algo malo.

Hablamos durante aproximadamente una hora y podríamos haber seguido si no se hubiera atravesado la hora de la comida. Quince de los veintitrés niños hicieron aportaciones, todas inteligentes y relevantes. Si nos hubiéramos sentado informalmente, como siempre lo hacemos, creo que más niños hubieran hablado.

Al transcribir la cinta de Jan no noté vacilaciones o falsos comienzos; a veces la cinta era indescifrable, en los momentos en que irrumpía algún ruido externo. Pero, al final, una de las cosas que más me impresionaron fue la claridad y seguridad del discurso de los niños, sin duda un tributo a la enseñanza de Jan. A ninguno se le pidió que hablara; Jan escogía al próximo en intervenir de entre quienes indicaban que estaban listos. (He omitido las partes en que nombra al siguiente en hablar para ahorrar espacio.)

JAN: Quiero... ver si pueden recordar y decirme qué pensaron la primera vez que vieron el libro.

CLARE: Se veía bastante bien, parece como un libro para niños [hombres] y las imágenes de la portada... parecía interesante, y cuando nos adentramos un poco en él empecé a pensar: "Oh, es una historia para niños".

TIMOTHY: Bueno, yo pensé que era todo sobre una grúa y cómo la construyen y qué usaban para construirla, así que pensé que iba a ser bastante aburrido.

DANIEL: Al principio parecía que les iba a tomar mucho tiempo construir la grúa y que después habría aventuras...

(Indescifrable.)

NICHOLAS: Yo pensé que sólo se iba a tratar de la construcción de la grúa. *(Tracey habla: indescifrable.)*

RICHARD: Bueno, cuando recién lo vi pensé que todo iba a ser sobre la construcción de la grúa y el cargamento de la grúa. La grúa cargando cosas en los barcos y cómo el lugar verdadero se convirtió en un sitio famoso.

HELEN: Yo pensé que iba a ser muy aburrido. *(Generalmente todos coinciden en que estas expectativas eran compartidas por todos.)*

JAN: Díganme qué partes les gustaron.

TIMOTHY: Cuando levantó a los concejales del pueblo a través del río y los sacudió. Y todos desayunaron tocino con huevo.

EMMA: A mí me gustó cuando había terminado la inundación y los animales empezaron a regresar.

JAN: ¿Ah, sí? Sí, Clare.

CLARE: Te voy a decir cómo pensé que era al principio. Era muy bonito, luego... Creo que la parte en la que empecé a interesarme realmente fue donde el conductor de la grúa puso las tablillas hechas de hueso de pescado en el ala rota del águila. Luego cuando descubrieron al hombre en el campo de papas y cuando baja con un saco de papas. Creo que ésa fue la mejor parte.

PETER: Creo que estuvo muy bien cuando el elefante se insoló. Corría por todos lados... *(risas)* y la grúa lo levantó y lo metía y sacaba del agua para calmarlo.

JAN: Sí, cuántas cosas diferentes, ¿no?

Así continúa la conversación, aumentando en ritmo y entusiasmo conforme los otros participantes mencionan al águila, Lektro, Lektro y el león de plata, y a los pequeños peces nadando a través de los hoyos del tiburón. Al hablar de sus expectativas y de las cosas que les gustaron, los niños ya habían ofrecido indicios de cuáles serían las características principales del libro: su cualidad cómica y surrealista; las relaciones formales entre elementos como el sueño y la "realidad", los personajes en la historia y las presencias simbólicamente dramáticas como el león de plata. Sin embargo, Jan no tomó inmediatamente estos elementos. Los dejó pasar, para que los niños los redescubrieran después. El redescubrimiento comienza cuando Timothy se agarra de la mención de Nathan sobre los pequeños peces nadando a través del tiburón.

> TIMOTHY: Me gusta igual que a Nathan, porque parece un poco extraño y creo que ésa es la parte que creo que hace que me guste la historia.

En otras palabras, es la "extrañeza", la diferencia, lo no familiar, lo que Nathan y Timothy escogen como lo más agradable; la misma cualidad que, para muchos maestros, aleja y desagrada a los niños.

De inmediato se toma la idea de extrañeza. Jan permite que esto continúe durante unos cinco o seis minutos antes de preguntar si hubo cosas que no les hayan gustado. Clare dijo que a ella no le gustó el salario del conductor de la grúa, ¡que no era justo! A Timothy no le gustó que Lektro estuviera apareciendo y desapareciendo mientras hablaba con el conductor de la grúa (otro elemento del sueño). Esto lleva a una discusión que Jan finalmente sintetiza.

JAN: Timothy dijo que era injusto que Lektro estuviera apareciendo y luego yéndose otra vez. Clare dijo que cree que eso era un sueño y Tracy dijo que piensa que mencionaron algo sobre un sueño. Timothy dijo que no pudo haber sido un sueño porque no se fue a dormir. ¿Qué piensan los demás?

Aquí hay un momento de vacilación. Como si nadie supiera qué decir. Una maestra ansiosa o sin experiencia podría haber cambiado el rumbo en este momento, regresando a temas más seguros. Pero Jan espera, dándole a todos tiempo para pensar mientras hacían algunos comentarios aparentemente sin importancia. Su paciencia se vio recompensada por un niño no identificado que de pronto interrumpe este lento avance:

NIÑO: Me acabo de dar cuenta de que desde que Lektro murió, pudo haber sido un espíritu.
JAN: Mm... sí... ¿Te habías olvidado de que había muerto?
NIÑO: Sí.

Este recuerdo provoca que Clare, en un pasaje demasiado dañado por ruidos extraños como para poderlo transcribir con exactitud, sugiera que el águila y el león de plata también podrían ser espíritus. Ella propone que, como el águila aparece cuando Lektro aparece y desaparece, el águila podría ser el espíritu de Lektro.

Todos discuten esta posibilidad; eventualmente regresan al texto para establecer el orden preciso y la relación entre los sucesos. Jan lee en voz alta el pasaje clave. Lo analizan, buscando una solución al problema de la verdadera identidad del águila. Esto se vuelve tan difícil que empiezan a hablar otra vez sobre las partes que no les gustaron; en otras palabras, se concentran en la dificultad y lo hacen refiriéndose constantemente a

lo que de hecho dice el texto. Se hacen todo tipo de sugerencias. Jan le da lugar a todas.

Hay un impulso en la conversación que inevitablemente provoca el deseo de encontrar algún vínculo significativo entre estos elementos hasta ahora inconexos. Jan espera a que llegue este momento, lo que ocurre de esta manera:

RICHARD: No me gustó la parte en que los cuervos se estaban riendo. Los cuervos siempre eran crueles y siempre estaban celosos del conductor de la grúa.

JAN: ¿Verdad que sí? Sí, Roger.

ROGER: Esto puede sonar tonto, pero cuando ellos se reían del conductor de la grúa, podrían haberse convertido en los tiburones para tratar de derribar la grúa.

JAN: Eso me recuerda una pregunta que les quería hacer, y creo que de algún modo todo esto encaja. Les iba a preguntar... ¿Recuerdan cuando estábamos haciendo nuestro trabajo de los patrones y les leí cuentos de hadas y buscábamos patrones en los cuentos? Ahora les iba a preguntar si podían ver patrones... o conexiones... en este libro. ¿Pueden pensar en cosas que formen una especie de patrón? Ahora que pienso en lo que dijo Roger empiezo a ver el inicio de un patrón. Se me ocurre, no estoy segura, porque estoy tratando de desentrañar esto igual que ustedes. Y creo que empiezo a ver un patrón que dice... *(escribiendo en el pizarrón) cuervos... (Indescifrable.)*

NIÑOS: ¡Tiburones!

JAN *(escribiendo): tiburones.* Cuervos y tiburones...

Aquí, Jan los ha guiado un poco. Tal vez sintió que era necesario ayudarlos. En cualquier caso, ellos rápidamente tomaron la idea, lucharon por un rato con el paso en falso dado por Clare en la asociación del águila con el espíritu de Lektro, pero

gradualmente construyeron un patrón que agrupaba a Lektro y al águila con el bien y a los cuervos y a los tiburones con el mal. Esto quedó ordenado y resuelto así:

JAN: ¿Hay alguna especie de patrón en el león de plata?

NIÑOS: ¡Un poco!

JAN: ¡Un poco! ¿Cómo?

CLARE: Bueno, los piratas del río son malos y el león de plata es bueno.

JAN *(en el pizarrón):* Entonces, el león de plata encaja un poco en esta parte, con Lektro y el águila, todas las cosas buenas, ¿no? Entonces él es bueno. Y del lado del mal tenemos... los cuervos, los tiburones y la muerte, la figura de la muerte. *(Demasiadas explicaciones.)*

JAN: Ahora tenemos tres cosas de cada lado. Los cuervos, los tiburones y la figura de la muerte. Y aquí tenemos a Lektro, el águila y el león de plata. Ahora, ¿pueden ver alguna conexión entre alguno de ellos? Yo estoy empezando a ver cosas, creo. *(Pausa.)*

RICHARD: Bueno, obviamente puedes decir que los cuervos y Lektro van juntos, el león de plata tal vez puede ser un espíritu y la muerte debe ser una especie de espíritu, así que el león de plata y la muerte pueden ir juntos.

JAN: Eso es muy interesante, es justo lo que estaba pensando. Ciertamente, el león de plata y la muerte son una especie de espíritus. Mientras que las otras cosas son cosas reales, el león de plata y la figura de la muerte en cierto modo no son reales, ¿no?

NIÑOS: ¡No!

JAN: Entonces tienen algún tipo de significado distinto al de los otros, ¿no? Porque la muerte viene cuando se acerca la guerra y el león de plata viene más de una vez, ¿no?

NIÑOS: ¡Sí!

CLARE: También la figura de la muerte, porque llega antes de la guerra, pero también después.

JAN: Es cierto, Clare. ¡En efecto! Y el león de plata, ¿cuándo viene?

DANIEL: *(Indescifrable.)*

JAN: Sí. Tratemos de pensar en las veces que viene el león de plata. Viene antes de la guerra, cuando desembarcan. ¿Se acuerdan exactamente de cuándo?

UN NIÑO: ¿Fue después de que el conductor de la grúa estuvo ayudando a la gente del circo con los animales?

JAN: Sí, así fue.

NIÑOS: ¡Sí! *(Resolvieron esto con precisión, haciendo la lista de las apariciones del león.)*

Un patrón narrativo se está descubriendo y reconstruyendo. La clase está en el proceso de recuperar significado y en la parte final de la sesión empiezan a lograrlo. Es muy obvio que, desde el momento en que Jan mencionó por primera vez a los cuervos, es posible ver que tiene una dirección crítica en mente. En alguna medida está orientando la agenda. Conforme fue adquiriendo más experiencia en el enfoque, aprendió a retraerse, permitiendo que los niños definieran mucho más el discurso.

Jan admiraba mucho *La grúa* y quería que los niños lo gozaran tanto como ella. Cuando esto sucede, es difícil para la maestra permanecer neutral; y a veces (como creo que sucedió en esta ocasión) es correcto ayudar a los niños a encontrar una línea de pensamiento que sea productiva. Es indudable, por los resultados de la sesión, que los niños aprendieron mucho no sólo sobre este libro sino sobre cómo abordar un tipo de libro que no les es familiar, cómo cuestionarlo y cómo disfrutar su tono inusual. Y, aparte de todo, uno puede escuchar en la cinta el inagota-

ble entusiasmo de los niños y sus ganas de intervenir en la discusión.

Diario íntimo del avance de una lectura

Liz Tansley normalmente enseñaba a niños de nivel maternal o preescolar. Para variar, un año tomó un grupo de niños entre siete y nueve años de edad, a quienes les dio clase junto con una colega que se encargaba de un grupo similar en una escuela de planta o área abierta. Durante ese tiempo, Liz comenzó a poner en práctica "Dime". Cuando empezó, estaba leyendo a sus alumnos *The Wool-Pack*, de Cynthia Harnett, y a continuación les leyó *Sun Horse, Moon Horse*, de Rosemary Sutcliff. Sus sesiones de conversación literaria habían madurado durante las lecturas de *The Eighteenth Emergency*, de Betsy Byars, y de mi novela *The Present Takers*. Hasta entonces había seguido el plan de formular preguntas básicas, definiendo los temas a destacar e introduciendo preguntas especiales cuando pensaba que eran necesarias. Los niños se habían desempeñado bien y pronto estuvieron familiarizados con este tipo de conversación. Ahora quería avanzar, improvisar más, dar a los niños y a ella misma un texto desafiante y muchas oportunidades para explorar su lectura. Escogió *Slake's Limbo*, de Felice Holman, un libro que yo hubiera pensado que quizá sería mejor dejar para uno o dos años más tarde, pero que ella decidió que los haría esforzarse sin perder el placer.

Con el fin de poder reflexionar sobre lo que hacía y tener un registro para darme, Liz llevó un diario de cada sesión. El resultado es el relato de una maestra muy hábil practicando el arte de su profesión con gran sensibilidad y reflexión autocrítica. Su manejo del libro, la clase y la conversación de

"Dime" es sutil, complejo y en muchos sentidos idiosincrásico. Los comentarios analíticos entre paréntesis son míos.

Lunes 10 de marzo. Para variar, he decidido leer sólo para mi grupo, y hoy comenzamos con *Slake's Limbo*. Empecé diciendo que era un libro importante, que necesita mucha reflexión y que yo lo he disfrutado mucho. Deliberadamente no mencioné que podríamos encontrar una conexión con lo que recientemente habíamos estado escuchando, como hice con *The Eighteenth Emergency* en relación con *The Present Takers.*

Mi actitud era seria así que la atmósfera era de expectación, pero callada y tranquila.

El único antecedente que les di fue una rápida referencia del metro (Nueva York) y del subterráneo (Londres), que la mayoría de los niños, al menos, conocía, aunque no se hubieran subido nunca. Recuerdo que tuve que explicar *tren elevado* y *astuto.* Nadie pudo entender *astuto* hasta que dije: "astuto como un...", y entonces un niño dijo: "zorro". Espero acordarme de regresar a esto como un indicador del carácter y la condición de Slake.

Leí, en dos sesiones de aproximadamente veinte minutos, hasta donde Slake huye y se mete al metro por "ciento veintiún días". Repetí esa frase cuando terminé de leer y cerré el libro (a los niños siempre les parece un gesto muy dramático si uno lo hace con lentitud), y hubo un suspiro generalizado. Inmediatamente quisieron saber más sobre este espacio de tiempo y no se pusieron a pensar en cómo sobreviviría Slake o en el acto de huir de casa.

Entonces pregunté: "¿Ustedes qué harían si hubieran tenido un mal día o una experiencia horrible o sintieran que el mundo está en su contra, a dónde irían?" *(Una invitación a llevar su mundo al texto.)* A lo cual todos replicaron al unísono: "A casa". Los niños percibieron de inmediato una diferencia entre ellos y Slake, y esta respuesta muestra que lo niños de la edad de los de

mi grupo todavía están muy apegados al hogar como el refugio, el único, lo que podría no ser el caso en los niños más grandes. Estoy pensando aquí en un adolescente que podría estar más inclinado a compartir sus problemas en su grupo de amigos antes que en su casa.

De modo que ya sé que se ha forjado un vínculo de interés con el libro, y en las expresiones de sus rostros podía ver que tenían una mezcla de sentimientos. Estaban sorprendidos por la difícil situación en la que se había colocado Slake y le tenían una estima teñida de asombro por su audacia.

Cuando les pregunté por qué Slake no había elegido ir a casa, de inmediato dieron en el clavo al referirse a su inquietante pasado. Les pedí *evidencias (¿Cómo lo sabes?)* —les encanta esta palabra; supongo que tiene que ver con el hecho de que, a los niños, con frecuencia les decimos que cuando leemos somos como detectives—. Ellos señalaron la "especie de tía", el ser "abofeteado", las condiciones para dormir y las "sobras" de comida. Los americanismos en el lenguaje no fueron obstáculo en absoluto. Siempre me sorprende que haya tan pocos comentarios, o ninguno, sobre la organización escolar formal que es evidente en los tres libros de esta serie de lecturas. Es tan diferente de la experiencia que ellos han tenido. Para ellos la escuela debe ser una especie de concepto universal que les permite aceptar cualquier modelo.

Martes 11 de marzo. Hoy sólo pude dar una sesión de grupo para el relato. Leímos el capítulo dos y "On Another Track". Simplemente dije: "Ciento veintiún días" y seguí de corrido.

Dejé frases como "una falange de pesas saltarinas en los cascos" y "otras circunstancias fortuitas" en el transcurso de la narrativa, pero gesticulé con mis manos donde Slake huye de la pandilla e hice la mímica del "serpenteo" de su cuerpo a través del hueco en la cueva.

Cuando volví la página y llegamos a "On Another Track", volteé el libro hacia los niños y llamé su atención sobre la diferencia en la tipografía. Ellos notaron la impresión más oscura (seminegrita tipo gótica) y el hecho de que el capítulo tenía un título y no un número. Les pregunté, retóricamente, por qué había ese cambio en el libro, con qué propósito, y obtuve de los niños un "Mm" generalizado. Me pregunto qué harán con esta parte de la estructura cuando se desarrolle más la historia.

Cuando cerré el libro, busqué una reacción frente a todo lo que sabían hasta el momento en relación con lo que estaba ocurriendo en un nivel más profundo. Pregunté: "¿Qué nos han mostrado hasta ahora? ¿Qué ideas han salido del libro?" Silencio. De modo que agregué: "¿Estamos encontrando sólo cosas que suceden o se nos están ocurriendo algunas ideas importantes?" *(¿Qué tipo de historia es ésta? ¿Cómo se supone que debemos "leerla"?)* Silencio otra vez, pero acompañado por miradas hacia el suelo (siempre un signo seguro de que algo está ocurriendo) y dedos en los labios. Presionando un poco más, le pregunté a James si recordaba la palabra que usó para describir *The Present Takers*. Se acordó; la palabra era *emocional. (La experiencia de una lectura anterior a la que se recurre para ayudar a la interpretación de un texto que no es familiar. Esto sirve para liberar nuevas ideas.)* Una vez que lo dijo, se quedaron pensando un poco más y luego otro niño aportó la palabra *vista*. Reaccioné con sorpresa y placer, diciendo que no había pensado en eso y que seguiríamos esa idea. De inmediato, dos niños hicieron referencia a Willis Joe soñando que pastoreaba ovejas en Australia y a Slake, citando: "Él caminaba por un sueño". Una niña más pequeña (Hannah) agregó el hecho de que Slake era miope, seguida por otro niño que dijo que el túnel (del metro) era oscuro y que Slake no podía ver muy bien allí. En ese momento pensé que sería bueno ayudarlos a articular el sentido de

aquello hacia lo que se dirigían. *(La maestra sintetiza.)* Y dije que parecía que estábamos diciendo que había una conexión entre la pobre vista de Slake y su "ver" en sueños, y que Willis Joe también era capaz de soñar con otros lugares y tener sensaciones que no tenían que ver con su trabajo.

Luego pregunté si la palabra *horizonte* encajaba en algún lugar. Esto estaba fuera de su alcance, así que les di una explicación de la palabra y les dije que pensaba que la idea de que Slake y Willis Joe soñaran con espacios y lugares con vistas amplias era importante, pues sabíamos que los rascacielos y los túneles de la ciudad tapan la luz y la vista, con la esperanza de haber ampliado su repertorio de *vista.*

Me complació y me hizo sentir más segura obtener la respuesta de *vista.* Yo esperaba que todo el asunto de los túneles y subterráneos predominara en sus mentes. Sé que durante la lectura puse énfasis en cada parte en la que aparecía el subterráneo. Sin embargo, una vez más apareció la independencia de los niños para asimilar y reaccionar frente al texto. La confianza en la habilidad de los niños es un factor fundamental en la conversación literaria. Esto significa que ellos no van simplemente a regurgitar lo que la maestra piensa que ha sembrado en sus cabezas.

Jueves 13 de marzo. Sesión al final del día. Los niños estaban cansados y mañana leeré al comienzo de la jornada. Rápidamente recapitulo, a partir de "Slake sabía que estaba en el negocio". La siguiente parte de la historia es sobre el desarrollo de su negocio de periódicos (Slake recoge los periódicos usados que abandonan los pasajeros en la estación, los alisa y los vuelve a vender a gente demasiado apurada para ir hasta el puesto de periódicos). Aunque aparece la palabra *delito,* por sus risitas creo que los niños veían esta acción como una travesura. Les gustaba toda la parte en que Slake hace su cama con periódicos abandonados,

probablemente debido al encanto que en general tienen para los niños de esta edad los escondites y los escenarios "simulados".

Justo antes de que Slake regresara a su cueva, hay una oración: "Slake estaba..." Los niños proporcionaron la frase "en casa" cuando alcé la mirada.

Entonces llegamos a "On Another Track". Volteé el libro hacia los niños, que reconocieron el mismo título y la misma impresión que antes. Se sorprendieron por lo corto que era, sólo una página. Un niño, Stephen, dijo algo así como que pensaba que el autor trataba de decirnos algo. *(El libro como objeto se usa como una clave del significado.)* Yo contesté: "Bien hecho", y le pedí que nos explicara un poco más. Él estaba luchando con un pensamiento abstracto; había reunido poco a poco una idea general de una parte de ese vocabulario que tratábamos de construir para "pensar los libros". Lo gratificante era su seguridad al hablar así dentro del grupo. *(Todo es honorablemente comunicable.)* Él es uno de los más pequeños y hasta entonces no había intentado introducir una nueva línea de pensamiento para ponerla a consideración del grupo.

Yo dije: "Algo está ocurriendo en estas partes", y leí. En mi opinión esta sección estaba fuera de su alcance, así que pasé la página y nuevamente volteé el libro para que lo vieran, y ellos dijeron: "Otra vez un número para un capítulo".

Se hacía tarde, pero decidí leer rápidamente el siguiente capítulo para recuperar el flujo de la lectura después de esa última parte difícil. Pero aquí fue donde se abrió la conversación. Se trata del fragmento en donde se presentan los dos "clientes regulares". Varios de los niños estaban convencidos de que era razonable pensar que "el hombre con turbante" podría ser Willis Joe y que podría encontrar nuevamente a Slake y rescatarlo. Reaccioné poco menos que entusiasmada, pero mis muecas y mi "¿Perdón?" fueron vencidos por su entusiasmo ante la idea de que estaban resolviendo el problema de lo que sucede-

ría a continuación. Lo zanjé con un débil: "Bien, ya veremos". Cuando algunos niños captaron mi indirecta hubo una discusión en la que surgieron puntos como: "¿Cómo podría Willis Joe estar comprando un periódico cuando *él* llegó a la estación a trabajar?", que se respondió con: "Él pudo comprar el periódico antes de empezar a trabajar", que se respondió a su vez con: "Pero esta estación sería parte de su trabajo", a lo que contestaron: "Hoy podría ser su día libre" y "De todos modos le sonrió a Slake". Pensé que no tenía muchas posibilidades así que lo dejé ahí.

Pensando en lo que dijiste alguna vez sobre niños clave que ejercen su influencia dentro del grupo y perfilan las respuestas generales, sé que me apoyo en Dean, Katiana, James Bro. y Matthew, de los segundos años, y en Hannah, Tom y John, de los primeros.

Dean es un lector muy maduro y ávido. Siempre compra o toma prestados los libros que leemos juntos. Este libro recién lo empezamos el lunes; no vino el martes, de modo que el miércoles leyó lo que se había perdido. Hoy me informó que había pedido prestado el libro en la biblioteca pública y se había levantado a las siete de la mañana, ¡y lo había terminado! Es el eje de mi grupo, y lo es también cuando se juntan los dos grupos para compartir una historia. Físicamente es grande y hábil en general, popular y, por tanto, un modelo para los otros niños, en especial para los hombres. Todos estamos atentos cuando Dean murmura: "¡Oh, esto está bueno!"

Viernes 14 de marzo. Páginas 35 a 42. Pasando rápidamente las hojas llegué a "From then on the cave was lit" [De ahí en adelante la cueva estuvo iluminada], cuando Slake consigue la lámpara. Éste es un ejemplo perfecto de la manera en que funciona el intercambio entre maestro y alumno. Mi mente regresó a la conversación sobre la "vista". No me había percatado, cuando leí el

texto por mí misma, de su imaginería y sus metáforas sobre la luz y la vista. Ahora, justo antes del capítulo cinco, veo la conexión con las referencias de "On Another Track" al alma de Willis Joe y, por extensión, a la de Slake; y, más allá, a las nuestras. Para mí, las relaciones con la imaginería cristiana tradicional son, una vez más, fuertes.

La lectura de Slake fue lo primero que hicimos en la mañana, cuando estaban alertas. Les recordé que habíamos empezado el capítulo cinco y que Slake ahora tenía "dos clientes regulares". Leí hasta el final del capítulo cinco, volteando el libro hacia ellos de modo que pudieran ver el grafiti y cómo estaba impreso y también el uso de una serie de puntos, como en la oración final: "Para Slake, las esperanzas de algo bueno no eran grandes... no eran grandes... no eran..."

Me detuve un momento cuando llegamos a la parte en que Slake mira por la ventana del vagón "como si hubiera una vista que ver en las oscuras paredes de concreto". Sentí que los niños querían participar aquí; algunos se inclinaron hacia adelante y otros comenzaron a levantar la mano. Rápidamente se conectaron con la discusión de ayer sobre "vista" y la pensaron en términos de un sueño. Yo creo —espero— que ya estén incorporando la idea de soñar despierto, tanto como la de soñar dormido. Debo tratar de ver si es así.

Cuando llegamos a la oración "Él comenzaba a conocer los signos del metro como un montañés conoce el terreno salvaje..." deliberadamente llamé su atención sobre ella, repitiéndola. Me di cuenta de que Rebecca había perdido la concentración y reforcé mi punto diciendo: "Necesitas escuchar esta parte, Rebecca, creo que te va a parecer importante". *(A veces la maestra aporta energía cuando los estudiantes flaquean.)* Rápidamente definimos *terreno salvaje* y continuamos. *(La maestra ayuda proporcionando información que los estudiantes necesitan y no tienen.)*

Al final del capítulo pregunté: "¿Hay algo que quieran decir ahora?" Se alzaron muchas manos. Entonces saqué mi libreta de notas, sugiriendo que sería una buena idea apuntar algunas de nuestras ideas, ya que más tarde esa misma mañana íbamos a tener una sesión de conversación con el otro grupo. Más manos se levantaron y éstos son algunos de los comentarios que alcancé a anotar en el escaso tiempo que nos quedaba:

"Él ve cosas en las paredes. Es como si estuviera soñando".

"Los punto punto punto es como si se estuviera desvaneciendo, son pausas, significa que sigue". (De tres niños.)

Entonces levanté la cabeza y pregunté: "¿Algunas palabras importantes para las ideas en este capítulo?"

MATTHEW: Exploración, porque se conecta con Willis Joe. Y es como en *The Eighteenth Emergency,* donde Mouse explora para encontrar a Hammerman.

HANNAH: En las tres historias abusan del personaje principal.

REBECCA *(indudablemente había recuperado su atención, porque intentó citar):* Él conoce los signos como si fuera un leñador en terreno salvaje. *(Cuando le pedí que se explayara, contestó:)* Los niños de la pandilla son como niños salvajes.

Stephen, animado por la referencia de Rebecca a lo salvaje, dijo: "Slake es como un tejón porque en la noche baja a su túnel".

Alcé mis cejas ante el comentario y Stephen fue defendido de inmediato por otro niño que dijo que los tejones van a sus túneles tanto en la noche como en el día.

NEIL: Obtiene su comida como en el terreno salvaje.

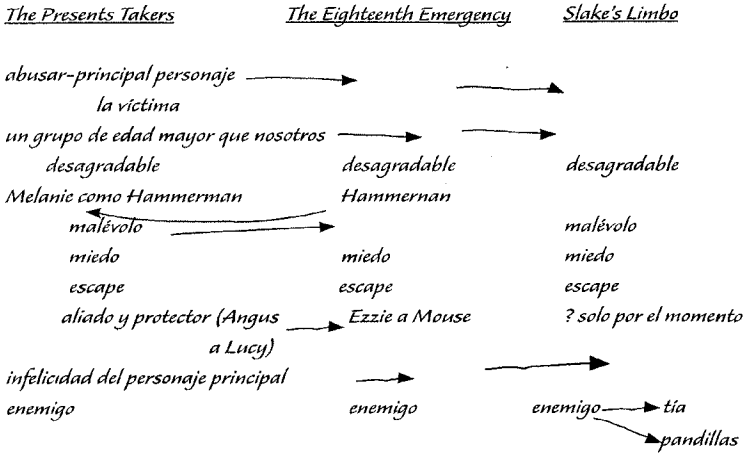
JAMES BRO.: Está perdido pero no asustado. *(Me pareció una aguda observación. James tiene la habilidad de meterse dentro del personaje. Fue él quien dijo que* The Present Takers *era un "libro emocional".)*

JAMES, animado por Dean: La ciudad es como salvaje porque no tiene amigos.

(En estos comentarios observamos el uso de referencias intertextuales, el descubrimiento del significado metafórico, el llevar el mundo al texto para resolver un problema y la comprensión del personaje.)

Tuvimos que interrumpir aquí, pero más adelante esa mañana tuve a los dos grupos juntos para una sesión de conversación. El otro grupo está escuchando la historia de su propia maestra. Dije que quería usar el pizarrón para tratar de conectar los tres libros entre sí. No habíamos hecho esto de una manera tan definitiva antes y hubo una gran excitación por parte de los niños. Cuando se juntan los dos grupos hay más de cincuenta niños, pero nunca hay dificultades, se escuchan bien los unos a los otros y son felices de asentir con un "sí" o disentir con un "realmente no" cuando los eligen para participar con una respuesta.

Como siempre, pedí palabras (solas), pues esto parece más fácil para los niños y hace que se concentren en ideas más que en recontar la historia, aunque son libres de dar —y de hecho lo hacen— respuestas más largas si quieren. *(Todo es honorablemente comunicable.)* Para poner algo en el pizarrón, siempre lo comento y pido evidencia del texto *(¿Cómo lo sabes?)*, aunque sea rápidamente. Esto permite que los otros niños, y no sólo el que dio la idea, participen y extiendan lo que se apuntó. *(Cooperación en la reunión de ideas.)* Les di la palabra *víctima* después de que ellos me dieron *abusar*, y *protector* después de *aliado*, pues creí que esto incrementaría su comprensión del texto. *(La maestra como informante.)* Cuestioné su decisión de poner *aliado* debajo de *Slake's Limbo*. Ellos acertadamente mencionaron a Willis Joe, pero yo les dije que dudaba que el



libro realmente nos hubiera dado aún alguna idea sólida de que Willis Joe era, o podría ser o sería, una especie de amigo o aliado de Slake. *(La maestra hace que los lectores regresen al texto.)* Deciden que se ponga, entonces, un signo de interrogación. Ahora que pienso en esto, su lógica era mejor que la mía, ya que ellos obviamente sentían que Slake, siguiendo el modelo de los dos libros anteriores y de muchos otros más en su historia, tendría, y debía tener, un aliado en algún momento. Y como tanto el libro como yo le habíamos dado un lugar importante a Willis Joe, que hasta entonces había aparecido bajo una luz interesante y no amenazadora, los niños estaban sacando conjeturas basados en la razón y el sentimiento y en la experiencia de lecturas previas.

(De aquí en adelante no proporciono más comentarios analíticos, esperando que para ahora esté usted lo suficientemente familiarizado con el enfoque como para hacer los suyos.)

Lunes 17 de marzo. Sólo hubo tiempo para una sesión corta por la mañana, durante nuestro tiempo de reunión. Buena parte se ocupó en ver qué padres habían permitido a sus niños ir a la campaña de recolección de basura ese mismo día más tarde. Como resultado, sólo alcanzamos a leer las primeras cuatro páginas del capítulo seis, hasta el lugar donde Slake se siente amenazado por el "hombre con turbante" que lo interroga sobre su negocio de periódicos. No hubo tiempo para la discusión, pero los niños se quedaron preocupados por Slake.

Al final del día, en los últimos diez minutos, pude regresar a lo que habíamos escuchado y preguntar si tenían comentarios. No hubo ningún signo de entusiasmo, hacía calor y estábamos todos muy cansados, de modo que dije que tal vez podríamos dejar apuntadas algunas ideas para que estuviéramos listos para nuestra próxima sesión compartida con el otro grupo.

Matthew preguntó: "¿Cuando dice ciento veintiún días en el metro, es ahora en la historia?" Se notaba que la pregunta provenía de la confusión con los recuerdos que Slake tenía de la época en que estaba con su tía, cuando lo acusaron de gastar el dinero que estaba en la botella.

Todos estaban callados, de modo que les dije que sus ideas de "vista" me habían ayudado con el libro. A continuación dije que pensaba que estas ideas también estaban conectadas con la luz, y que esto tenía algo que ver con una oración en la que Slake mete una luz a su cueva. Ante este desafío los niños se espabilaron y casi atinan con la frase correcta: "Con eso, la cueva de Slake se iluminó". Entonces dije que si nos fijábamos bien en las dos palabras, oscuridad y luz, ¿tendrían algo que ver con el carácter de Slake y las condiciones de su vida? Sus respuestas:

James Bro.: Su cueva apenas está iluminada y también su vida.

Yo dije: ¡Qué buena manera de expresarlo! (Y pedí más explicaciones.)

DEAN: Es opaco.

REBECCA y ANOUSKA: No tiene ropa ni comida apropiadas.

MATTHEW: No tiene amigos apropiados y la oscuridad es un color deprimente y cuando hay luz hay una especie de felicidad.

DEAN: Sí, el castigo que tuvo.

KATIANA: Cuando está con su tía se siente oscuro.

Lo interesante aquí es que fueron los niños más grandes los únicos que marcaron la línea de pensamiento. Mi pregunta original debe haber sido muy compleja, tanto en su lenguaje como en su contenido. Los niños más pequeños y menos maduros (no estoy poniendo juntos los dos atributos) nos acompañaban, sobre todo repitiendo: "El túnel es oscuro" o "Las paredes son oscuras".

Tal vez poco sabiamente, regresé a las imágenes del túnel y lo subterráneo. Cuando pregunté: "¿La idea del túnel, de estar bajo tierra, juega un papel importante en la historia?", obtuve como respuesta labios fruncidos, cabezas ladeadas y expresiones en sus rostros de "realmente no". Insistiendo más y ya un poco exasperada, sugerí que los túneles y el frío y no tener una cama apropiada y la oscuridad no eran lo usual en nuestras vidas. Les pregunté qué podían significar el túnel y el subterráneo para Slake, ¿por qué eligió estar ahí?

"Hogar", "escondite", "casa segura", "está protegido". El tono de voz con que se dieron estas respuestas sugería que no había necesidad de hacer esta pregunta.

De alguna manera llegamos a la palabra *civilizado*. Tuve que explicarla; después les pregunté si la vida de Slake era civilizada en el subterráneo. Inmediatamente me respondieron:

"Refugio", "amiga, la señora que limpia", "afecto", "está a salvo de que lo atrapen", "comida", "aseo, porque se bañaba en los ba-

ños limpios", "obtuvo un trabajo, su negocio", "agua", "maneja su vida" (recuerdo que fue Matthew quien dijo esto).

Katy, que se había quedado pensando sobre la civilización todo este tiempo, sonrió y dijo: "Sí, pero él no se lava los dientes".

Miércoles 19 de marzo. Los niños disfrutaron mucho el capítulo siete, en el que mejora y mejora la vida de Slake. Los niños sonreían y reían mucho; sentían una especie de alivio por Slake, y simpatizaban mucho con su forma de clasificar y su gusto por coleccionar. Les encantó la respuesta: "Bastante bien", que le da el hombre del turbante al final (por los lentes de Slake); reían y lo repetían para sí mismos.

Toda la sección sobre los lentes de Slake (página 54) fue muy relevante para sus pensamientos sobre la vista. Yo los miré y dije que todo encajaba con lo que habíamos pensado hasta entonces y que se me había venido a la cabeza el nombre de un libro que estaba segura habían oído cuando eran más pequeños y del que probablemente habían visto la película en la televisión. Muchas expresiones de desconcierto, a las que respondí: "Piensen en los anteojos, los lentes de colores que cambian cómo se ve el mundo". Pensaron un poco más y luego algunos niños dijeron: *"El mago de Oz"*. Hablaron sobre sus recuerdos de la historia unos minutos antes de que los llevara otra vez a Slake, preguntándoles si había algunas conexiones entre los dos libros. Muchos niños dijeron que sí, pero en el par de minutos que nos quedaban sólo obtuve dos comentarios y ambos tenían que ver con la vista:

MATTHEW: Es como Dorothy, cuanto más tiempo se queda, más contento está; no se quiere ir.

STUART (uno de mis niños considerado menos capaz): Su tía es mala como la bruja mala de *El mago de Oz*.

Este último comentario elevó enormemente la posición de Stuart en el grupo, y él se sintió complacido con los murmullos y las miradas de aprobación.

Jueves y viernes fueron los últimos días antes de vacaciones. Había que terminar los libros, ordenar los trabajos, revisar los equipos, limpiar, etcétera; lo que significaba que la atmósfera no era la mejor para escuchar con atención, de modo que los niños estuvieron de acuerdo en que finalizáramos *Slake* al inicio del siguiente periodo.

Periodo de verano, lunes 7 de abril. Su interés se había mantenido durante las dos semanas de vacaciones y lo primero que hicimos esta mañana fue retomar el libro en donde nos habíamos quedado.

Llegamos a la parte en donde se apagan las luces de la plataforma y en el texto está la palabra *evolución*. Pregunté si sabían lo que significaba. Muchos no estaban seguros, así que di una breve explicación y rápidamente pasaron al aspecto de los primeros hombres, con Stuart que decía: "El hombre, hace mucho tiempo, vivía en cuevas". Otros estuvieron de acuerdo y pregunté si esto tenía alguna conexión con lo que sabíamos del libro. Respondieron: "Sí... cavernícolas... harapos viejos... sin comida apropiada... sin cama... dibujos como los de las cavernas... desperdicios para comer".

La página 77 nos trajo de regreso a Willis Joe; describe el deterioro de su vida, su poca motivación en el trabajo y su familia. Yo simplemente pregunté si tenían algo que decir sobre esto:

REBECCA: Está peleando con su mujer y sus hijos.

TOM: Está haciendo mal las cosas. (Un niño agregó: "Como un lunático".)

JAMES BRO.: Recorre a propósito el camino largo a su casa.

Después pregunté: "¿Cómo describirían la atmósfera en esta parte?" Stuart, quien con frecuencia se distrae, todavía estaba poniendo mucha atención y nuevamente fue el primero en responder:

STUART: Fastidiosa.
HANNAH: Es monótona, su vida es aburrida.
JAMES BRO.: Es adicto, como a los cigarrillos.
TOM: Porque se está hartando de su vida, se acerca otra vez a Australia, lo necesita.

Este último agudo comentario desconcertó a algunos niños y tuvimos una charla general sobre cómo los sueños y las ambiciones, incluso y tal vez especialmente los que no se cumplen, son importantes para las personas.

Martes 8 de abril. Leímos los capítulos trece y catorce. Vimos qué poco nos faltaba leer y los niños estaban entusiasmados ante la idea de llegar al clímax de la historia.

Discutimos el uso de la palabra *tumba* en relación al casi autoentierro de Slake en su cueva, cuando se da cuenta de que los obreros vienen a tapar el agujero (en la pared del túnel). Me pregunté si serían capaces de hacer la conexión con la historia de la Pascua de la que tanto habían escuchado antes de las vacaciones. Esto les pareció demasiado difícil o simplemente no relevante según su percepción del libro, de modo que les dije que era una conexión que yo personalmente encontraba interesante y lo dejé ahí.

En el párrafo final, en la página 85, al terminar el capítulo trece, dirigí su atención a la palabra *huellas,* justo antes de que Slake entrara tropezando al túnel.

Los niños tenían ahora un alto grado de excitación, pero an-

tes de que comenzáramos el siguiente capítulo, pedí algunos comentarios:

PETER: Slake podría morir.
ANTHONY: Sus líneas se han cruzado.
ANOUSKA: Slake está enojado con los obreros.
KATIANA: Si no actúa adecuadamente perderá su casa.
REBECCA: Yo creo que Willis Joe lo ayudará a recuperar su casa.
MATTHEW: Slake está como muriendo y también su cueva.

Apenas tuvimos tiempo de leer el capítulo catorce. Los niños estaban encantados de que Slake estuviera a salvo y también de que Willis Joe se hubiera recuperado mentalmente; como dijo Neil, "Willis ha dejado de ser un lunático".

Miércoles 9 de abril. Por común acuerdo, lo primero que había que hacer esta mañana era terminar *Slake*. Antes de comenzar comentamos cómo en los capítulos finales con frecuencia se unen cabos de la historia que parecían desconectados o confusos y que prestaríamos atención a esto durante nuestra lectura.

Ellos no quisieron detenerse en ninguna parte durante la lectura y cuando cerré el libro sentí que flotaba en el aire cierta decepción. Alcé los ojos indagatoriamente y Anouska dijo con vehemencia: "Es como una película con un final estúpido, no sabes qué ocurrió". Todos estábamos tan turbados por esto que temí que los niños sintieran que, de alguna manera, el libro los había estafado, y me pregunté si podría ayudarlos a rescatar la experiencia. De modo que dije que los libros tienen todo tipo de finales y que éste podía ser uno de los que necesitan que el lector vuelva a mirar en el libro para entender la forma como se resuelve.

Los niños se animaron y hubo dos comentarios que los ayudaron a empezar a reconciliarse con el final:

MATTHEW: Slake quería dejar el subterráneo tanto como Willis Joe quería dejar sus ovejas.

JAMES BRO.: Slake escapó de la tumba y el pájaro escapó de Slake; hay ideas de estar atrapado y escapar.

Concluí diciendo que éste era un libro sobre el que todos necesitaríamos pensar y que traería la grabadora, de modo que pudieran conversar en grupos pequeños para reunir luego sus ideas y, si querían, ponerlas también por escrito.

15 de abril. Ahora tengo un estudiante trabajando conmigo y ha empezado a leer *The Way to Sattin Shore* (de Philippa Pearce) a mi grupo. Hemos terminado las grabaciones y los escritos sobre *Slake.*

15. Juegos con "Dime"

Variaciones sobre un tema: pensamos en algunas estrategias que funcionan como juegos de lectura que permiten disfrutar el enfoque "Dime" en modos que amplían su alcance y enfatizan algún aspecto de sus fortalezas.

El juego de la oración

La clase se divide en pequeños grupos de no menos de tres y no más de cinco. Cada grupo habrá leído un libro diferente.

Los miembros del grupo comienzan por compartir las cuatro preguntas básicas. Si quieren (o si lo pide la maestra) se designa a uno de ellos como moderador y encargado de tomar notas. Cuando han terminado con las preguntas básicas, hablan sobre cualquier pregunta general o especial que crean apropiada o que la maestra les haya pedido que consideren. Durante este tiempo, la maestra visita los grupos para mantenerse en contacto con lo que está sucediendo y ayudar con cualquier problema.

Cuando la maestra juzga apropiado, se detiene la conversación y cada miembro del grupo, en forma privada (no se permite ninguna discusión), escribe aquello que más le gustaría contarle sobre su libro a quien no lo ha leído. No se da mucho tiempo para esto; no deben extenderse, sino que deben escribir bajo presión. A continuación, el grupo escucha la oración que ha escrito cada uno; después de lo cual se ayudan

mutuamente a revisar sus oraciones para expresar lo mejor que puedan lo que quieren decir. Por último, deciden en qué orden leerán sus oraciones para toda la clase. Es decir, las acomodan en forma de párrafo. Esto también debe hacerse rápidamente.

Ahora se junta toda la clase. La maestra designa a un grupo para que empiece la siguiente parte del juego, que debe tener un carácter muy formal: el grupo sentado frente a la clase, como un panel, todo levemente dramatizado de modo que todos perciban su importancia. El grupo elegido anuncia el título y el autor de su libro y muestra un ejemplar. Entonces se leen las oraciones en el orden acordado. La maestra pregunta quién quiere leer ese libro. Luego, la clase le hace preguntas al grupo sobre su libro. Los miembros del grupo deben responder, aunque pueden consultarse y tienen la opción de decir que contestar a esa pregunta arruinaría la historia. Cada tanto, la maestra vuelve a preguntar quién quiere ahora leer el libro, y permite que las preguntas continúen mientras parezcan ser fructíferas.

He visto que este juego es extremadamente útil y, por lo general, placentero. Un ejemplo: un grupo de tres estudiantes leyó *Un puente hasta Therabithia*, de Katherine Paterson. Sus oraciones quedaron así: No quiero contarte nada sobre este libro porque te lo estropearía. Creo que es uno de los mejores libros que he leído jamás. Creo que tú también lo disfrutarás, pero la mejor manera de disfrutarlo es simplemente leerlo antes de decir algo sobre él. Lo primero que pensé fue que esto sería el fin de su turno. En absoluto; siguió una larga sesión de preguntas y respuestas a medida que la clase trataba de comprobar a qué se refería el grupo y qué los había hecho sentir así. Después casi todos leyeron el libro y regresaron demandando una sesión completa de "Dime" sobre él, pues dijeron que después de leerlo pudieron ver por qué el grupo había

estado tan poco dispuesto a comentarlo y ahora querían saber qué pensaban todos los demás.

Los participantes pronto aprendieron las preguntas que ayudan a que la conversación avance, como: "¿dónde sucede la historia?", "¿cuándo sucedió?", "¿quién es el personaje principal y cómo es?", "¿es el tipo de libro que no puedes dejar de leer?" También aprendieron que es útil pedir que se lea una parte en voz alta; y, al mismo tiempo, aprendieron a ensayar algunos pasajes para estar preparados ante esta solicitud.

Los valores educativos de este juego son obvios: un libro debe leerse con mucha atención para hablar bien sobre él; hay trabajo en grupos pequeños y en un grupo grande, basado en una conversación cooperativa; debe escribirse una oración construida cuidadosamente y hay intercambio de ayuda editorial; se gana experiencia en exponer pensamientos, sentimientos e ideas críticas a una audiencia, y en explicarlos y defenderlos; también es posible que los propios niños sean quienes estimulen más lecturas.

El juego del no lector

Los no lectores de un libro, en cualquier grupo de lectores, son considerados con frecuencia un fastidio. Ésta es una manera de volverlos útiles. Como no saben nada del libro, se les puede asignar el trabajo de hacer preguntas y aclaraciones. Siempre que no estén seguros de sobre qué está hablando el resto del grupo, deben decirlo, y los otros tienen que explicarse. De vez en cuando, la maestra les pide que sinteticen lo que creen que se ha dicho, y esto puede hacer que los otros piensen una vez más lo que quieren decir y lo expresen con más cuidado y mayor sutileza.

La presencia de no lectores no se debe dejar al azar. Cuan-

do se escoge un libro para una sesión de "Dime" se le puede pedir a un par de personas en la clase que no lean el libro y estén listas para jugar el papel del no lector durante la discusión. Le agregan un poco de pimienta al asunto.

El juego de la responsabilidad

"Hazlo realidad" debería, me parece, ser un principio guía en toda la actividad educativa. Por ello, las matemáticas se aprenden mejor cuando se usan en algo que tiene un propósito real y cotidiano, que cuando se practican ejercicios sólo para demostrar que uno los puede hacer. Una de las grandes cosas de leer literatura es que leer es en sí mismo el "propósito real". Uno lee literatura por la literatura misma, por el placer de hacerlo, por el interés en el texto y por lo que se puede aprender de él.

Sin embargo, hay actividades relacionadas que involucran procedimientos de discriminación e interpretación que, especialmente en los niños, desarrollan la comprensión de lo que significa leer, para qué "sirve" y por qué hacerlo. La más importante de estas actividades es asumir la responsabilidad por la lectura de otro. Hay numerosas maneras de hacerlo, pero la mejor incluye una gran cantidad de conversación crítica entre los participantes. Aquí hay algunos ejemplos (descripciones más extensas se incluyen en *El ambiente de la lectura*):

1. Los alumnos más grandes seleccionan una serie de libros para los más pequeños; libros que ya han leído y discutido y creen que los pequeños van a disfrutar. ¿Y qué harán? ¿Leer en voz alta? En ese caso es necesario practicar para poder hacerlo bien. ¿Qué van a decir? ¿Qué preguntas les harán a los más pequeños?, ¿cuáles no y por qué? Todo esto requiere discusión y preparación. Al hacerlo, los más grandes reflexionan

sobre sí mismos, aprenden (o reaprenden) qué tipo de lectores eran, y son ahora, y hacen juicios críticos sobre el valor de libros particulares.

2. Sesiones de "¿Has leído esto?" para su propio grupo, otros grupos, grupos de padres, etcétera. Esto también implica preparar cuidadosamente un libro, pensar qué se quiere decir sobre él y por qué vale la pena elegirlo y motivar a otros a que lo lean; y preparar pasajes para leerlos en voz alta.

3. Reseñas escritas, biografías de los autores y otro tipo de respuestas al texto (ilustraciones, diseño de portadas, dibujos de ciertas escenas, etcétera), para su "publicación" en pizarrones, revistas de la escuela, etcétera.

4. Presentación de antologías, ensayadas y presentadas a toda la escuela o a varios grupos reunidos, pueden ser extremadamente valiosas. Una de las mejores sobre las que he oído involucraba a un grupo de niños de diez y once años, que había disfrutado la poesía de Charles Causley. Ellos notaron que estos poemas podían ser agrupados en distintos periodos de la vida de su autor: su infancia, su época en la marina, su trabajo como maestro, etcétera. Seleccionaron unos diez poemas, los acomodaron de acuerdo con las etapas de su vida, escribieron un comentario narrativo en el que los vinculaban y luego, después de una buena cantidad de ensayos y ediciones de su guión, lo presentaron como una dramatización ante toda la escuela en una función llamada *Charles Causley en su poesía*. Después, con la versión escrita se hizo un libro que se incorporó a la biblioteca de la escuela.

El juego de la asociación de palabras

Toda la literatura está hecha de lenguaje. Cualquier cosa que destaque esto es útil. Una manera simple de hacerlo es jugar a

la asociación de palabras con, digamos, el título de un libro. Por ejemplo: los niños de diez años, por no mencionar a algunos adultos, con frecuencia piensan que el poema de Ted Huges "I see a bear" [Yo veo un oso] es un poco difícil de entender. No saben cómo leerlo. El juego de asociación ayuda si se toma cada una de las palabra del primer verso, "I see a bear" y se buscan juegos de palabras y posibles significados: *bear* [oso] es un animal y también es un homónimo de *bare,* que significa desnudo; ésta es una clave del significado de todo el poema; como también *I* [yo], que significa "a mí", y su homónimo *eye* [ojo], la parte del cuerpo con la que se ve; mientras que *see* [veo], que significa mirar y percibir, entender, ocupa la parte central del verso.

Leer es siempre cuestión de encontrar patrones, buscar conexiones, mantener la mente abierta a diferentes posibilidades.

El juego de las preguntas

Doug Hilker, del Departamento de Inglés del Runnymeade Collegiate Institute, en Canadá, sugiere un "juego" que se adecua particularmente a las discusiones de poesía con "Dime", pero que también funciona con otro tipo de textos, especialmente con relatos y novelas:

> Cada estudiante lee un poema y escribe tres preguntas sobre él que le gustaría que le respondieran. Los estudiantes escogen un compañero, tratan de responder las preguntas del otro y así eligen tres preguntas sobre el poema acerca de las que aún quieren obtener más ideas. En el siguiente paso, dos parejas se unen en un grupo de cuatro y responden mutuamente sus preguntas; entonces se ponen de acuerdo en *una* pregunta que presentarán para que todo el grupo la discuta...

> Lo atractivo de este acercamiento reside en el nivel de involucramiento de los estudiantes. Todos están interesados; después de todo, están discutiendo sus propias preguntas. Todos juegan el papel de preguntador y contestador. En muchos sentidos, siento que las clases llegan más lejos y más profundamente que si yo hubiera formulado todas las preguntas [Frank McTeague, *Shared Reading in the Middle and High School Years,* p. 52].

La conclusión de Hilker, de que todos los alumnos estaban interesados y su conversación llegó más lejos y más profundamente porque preguntaban y respondían sus propias preguntas, está en el corazón de "Dime". "Dime" tiene éxito porque pone en primer plano la importancia de la experiencia del lector al leer el texto y compartir la experiencia de otros "lectores igualmente calificados" (palabras de Wayne C. Booth).

Comentario final

He resistido la tentación de terminar este libro con un arranque de retórica, porque el enfoque "Dime" se sigue desarrollando a medida que más y más maestros lo adoptan. No termina: simplemente continúa evolucionando.

Muchísimas personas han contribuido con "Dime", que comenzó hace doce años en las reuniones con el grupo de estudio que mencioné en los primeros capítulos: Irene Suter, Barbara Raven, Jan Maxwell, Anna Collins y Steve Bicknell. Cuando se han citado grabaciones del trabajo de otros, sus nombres han sido reconocidos con gratitud en ese espacio.

Lissa Paul y Mary Sutcliffe comentaron en detalle los borradores de esta versión extendida del original de "Dime", que apareció por primera vez en *Conversaciones*.

Como siempre, Margaret Clark me ha brindado su generosa ayuda en la edición.

Mi agradecimiento para todos ellos.

Bibliografía

Auden, W. H., "Leer", en *La mano del teñidor y otros ensayos*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora, 1999.

Booth, Wayne C., *Las compañías que elegimos*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

Bruner, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa, 1998.

Chambers, Aidan, *El ambiente de la lectura*, México, Fondo de Cultura Económica, 2007.

Chambers, Aidan, *Conversaciones*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Culler, Jonathan, *Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo*, Madrid, Cátedra, 1982.

Iser, Wolfgang, *The Implied Reader. Patterns of Communication in Prose Fiction from Bunyan to Beckett*, John Hopkins University Press, 1974.

Kimberley, Keith, Margaret Meek y Jane Miller (eds.), *New Readings: Contributions to an Understanding of Literacy*, A. & C. Black, 1992.

Mallett, Margaret, "How Long Does a Pig Live? Learning from Story and Non-story Genres", en *New Readings: Contributions to an Understanding of Literacy*; véase Kimberley, Meek y Miller.

Matthews, Gareth B., *El niño y la filosofía*, México, Fondo de Cultura Económica, 1983.

McTeague, Frank, *Shared Reading in the Middle and High School Years*, Pembroke Publications (Ontario), 1992.

Meek, Margaret, *How Texts Teach What Readers Learn*, Thimble Press, 1988.

Murdoch, Iris, *Metaphysics as a Guide to Morals*, Chatto & Windus, 1992.

Thomas, Esther, "Irony Age Infants", *Times Educational Supplement*, 23 de abril de 1993.

Waterland, Liz, *Read with Me. An Apprenticeship Approach to Reading*, 2ª ed., Thimble Press, 1988.

Wells, Gordon, *The Meaning Makers*, Hodder & Stoughton, 1987.

Índice de nombres

Adams, Richard, 47
ambiente de la lectura, El, 11, 14, 93, 95, 160
Art as Experiencie, 62
Auden, W. H., 41, 43, 45, 51-52, 58
Awful Arabella, 91

Badwen, Nina, 96
Barthes Roland, 14, 56, 113
Battle of Bubble and Squeak, The, 55, 96, 115
Bave, el cerdito valiente, 53, 78 ss.
Bennett, Jill, 82
Bicknell, Steve, 33, 63, 122, 165
Biggs, Hazel, 103 ss.
Blyton, Enid, 16
Book All About Books, A, 47, 54
Booth, Wayne C., 9, 14, 98, 102, 109, 163
Briggs, Raymond, 128
Brown, Ruth, 91
Browne, Anthony, 91
Bruner, Jerome, 14, 37-38
Bucco, Chris, 57
búho que tenía miedo de la oscuridad, El, 45
Burningham, John, 48-49, 91
Byars, Betsy, 96, 101, 116, 138

Cambios, 91
Captain Pugwash, 48
Carrie's War, 96
Causley, Charles, 161
Charley, Charlotte and the Golden Canary, 47, 54
"Children's Responses to Books", 73
Clark, Margaret, 165
Cleary, Beverly, 90
cocina de noche, La, 127
colina de Watership, La, 47
Collins, Anna, 47, 52, 122, 165
Come Away from the Water, Shirley, 48
compañías que elegimos, Las, 9, 98
Conversaciones, 31, 165
Cuddon, J. A., 40
Culler, Jonathan, 14, 40

Dearest Boy in All the World, The, 103
Dewey, John, 62-63
Diccionario de teoría y crítica literaria, 40
Donde viven los monstruos, 33, 57, 77, 114, 124

Eighteenth Emergency, The, 101, 138, 146
Elephant and the Bad Baby, The, 128-129

Garner, Alan, 73, 91
Gillham, Bill, 91
Good Night Owl!, 129
Granpa, 49
grúa, La, 47, 129 ss.

Harnett, Cynthia, 138
Haunting, The, 96
Heide, Florence Parry, 96
Hilker, Doug, 162-163

Holm, Anne, 96
Holman, Felice, 96, 138
hombre de hierro, El, 96
Hopes, Jill, 47
"How Long does a Pig Live?...", 53, 80
How Text Teach What Readers Learn, 13
Hughes, Ted, 86, 96, 162
Hutchins, Pat, 91, 129

I am David, 96
"I see a bear", 162
If at First You Do Not See, 91
Implied Reader, The, 62
Iser, Wolfgang, 14, 62-63, 108

Joseph's Yard, 47

Keeping, Charles, 46-47, 54
Kermode, Frank, 24
Kimberley, Keith, 53
King-Smith, Dick, 53, 78

Lamacq, Susanne Jayne, 49 ss., 63
Langley, Eileen, 124
Lieshout, Ted van, 103 ss.

Macbeth, 101
MacLachlan, Patricia, 96
mago de Oz, El, 152
Mahy, Margaret, 96
Mallett, Margaret, 53, 78 ss.
mano del teñidor y otros ensayos, La, 41
Matías y el abuelo, 96
Matthews, Gareth B., 36
Maxwell, Jan, 122, 129 ss., 165
McTeague, Frank, 163
Meaning Makers, The, 29
Meek, Margaret, 9, 14, 53, 56, 78 ss.
Mesheau, Mary, 98
Metaphysics as a Guide to Morals, 9
Miller, Jane, 53
Moss, Elaine, 48
Murdoch, Iris, 9
My Mate Shofiq, 55

Needle, Jan, 55
Never Satisfied, 92
New Readings. Contributions to an Understanding of Literacy, 9, 53
niño y la filosofía, El, 36
No Way of Telling, 55

Our Cat Flossie, 91
Outside Over There, 57 ss., 127

paseo por el parque, Un, 91
Paterson, Katherine, 158
Paul, Lissa, 35, 113, 165
Pearce, Philippa, 55, 96, 112, 115
Peter Pan, 48
Piumini, Roberto, 96
Present Takers, The, 44, 116, 138, 147
puente hasta Therabithia, Un, 158

Querido señor Henshaw, 90

Railway Passage, 46, 54
Ransome, Arthur, 43-44
Raven, Barbara, 46, 165
Read with Me, 14
Realidad mental y mundos posibles, 37
Roger was a Razor Fish, 82
Rosie's Walk, 91

Sarah, sencilla y alta, 96
Seal Secret, 116
Sendak, Maurice, 33, 57, 77, 114, 124 ss.
Shakespeare, William, 87
Shared Reading in the Middle and High School Years, 163
Sobre la deconstrucción. Teoría y crítica después del estructuralismo, 40

Shrinking of Treehorn, The, 96
Slake's Limbo, 96, 115, 139 ss.
Smith, Emma, 55
Stone Book, The, 73 ss., 90-91, 123
Sun Horse, Moon Horse, 52, 138
Sutcliff, Rosemary, 52, 138
Sutcliffe, Mary, 73 ss., 123, 165
Suter, Irene, 165

Tansley, Liz, 138 ss.
Testa, Fulvio, 92
Thomas, Esther, 91 ss.
Time to Get Out of the Bath, Shirley, 91
Tomlinson, Jill, 45

Vipont, Elfrida, 128

Waterland, Liz, 14
Way to Sattin Shore, The, 112, 155
Wells, Gordon, 29, 31 ss., 52
Wool-Pack, The, 138
Working with John Burningham, 51

Zimnik, Reiner, 47, 129 ss.